



**SÉRGIO NUNO  
MARQUES  
RODRIGUES**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO/EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO PROJECTO EDUCATIVO**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2010

**SÉRGIO NUNO  
MARQUES  
RODRIGUES**

## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO/EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJECTO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Pardal, Professor Associado com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ...  
Aos meus Pais, minhas referências para a vida...  
À minha esposa, meu eterno amor...  
Ao meu príncipe Guilherme e à minha princesa Leonor...

## **o júri**

presidente

**Professor Doutor António Augusto Neto Mendes**  
professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

**Professora Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano**  
professora associada do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial da  
Universidade do Minho

**Professor Doutor Luís António Pardal**  
professor associado com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço à minha família, especialmente à minha esposa São e aos meus filhos Guilherme e Leonor, que com o seu amor, a sua confiança e a sua coragem me acompanharam neste percurso da minha vida.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram por perto e que me ajudaram no desenvolvimento deste estudo.

Agradeço a todos os colegas e “companheiros de percurso” da Administração e Políticas Educativas, especialmente ao Fonseca e à Ana, pelo incentivo que sempre deram à continuação do meu trabalho e pelas valiosas informações que me iam sugerindo.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Luís Pardal, pela sua disponibilidade e apoio prestados.

## **palavras-chave**

Educação Especial, Inclusão, Políticas Educativas, Projecto Educativo de Escola

## **resumo**

O presente trabalho de investigação constitui uma exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação na área de Administração e Políticas Educativas, pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Entre outros objectivos, o autor iniciou o seu estudo (capítulo 1) procurando estudar o Projecto Educativo de Escola conceptualizando-o, caracterizando-o e pretendendo ainda, analisar, comparar e confrontar as propostas de definição deste termo apresentadas por diversos investigadores. Nesse seguimento (capítulo 2), procurou debruçar-se sobre a educação inclusiva dos alunos com NEE, dando especial importância à evolução das Políticas de Educação Especial.

A partir deste enquadramento teórico, foi eleito o seguinte problema para o desenvolvimento desta investigação: Que Políticas de Inclusão/Educação Especial se encontram reflectidas nos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas e nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias? A opção metodológica utilizada foi a análise documental de 6 Projectos Educativos de Agrupamentos de Escola (3 do Concelho de Viseu e 3 do Concelho de Aveiro) e de 6 Projectos Educativos de Escolas Secundárias (3 do Concelho de Viseu e 3 do Concelho de Aveiro).

O presente estudo com o tema “Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial no Projecto Educativo” surge da necessidade e importância de verificar até que ponto a política educativa definida para o sector da Educação Especial, predetermina a escola na sua organização e no seu funcionamento de natureza administrativa e pedagógica na implementação das respostas para a população específica de alunos com Necessidades Educativas Especiais, através do Projecto Educativo.

Os resultados encontrados mostram quais as Políticas de Inclusão/Educação Especial que se encontram reflectidas nos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas e nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias, considerando as medidas educativas propostas pelos Agrupamentos/Escolas Secundárias (objectivos, estratégias, actividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios). Pudemos também constatar a prevalência destas medidas (Políticas de Educação Especial/Inclusão) nos Projectos Educativos dos Agrupamentos em detrimento dos Projectos Educativos das Escolas Secundárias. Os resultados evidenciam ainda que, de uma maneira geral sobretudo as Escolas Secundárias ainda não projectam a inclusão da melhor forma, não estando em concordância com o que é preconizado a nível legislativo.

**keywords**

Special Education, Inclusion, Educational Policies, Educational Project of Schools

**abstract**

This research assignment constitutes a demanding part to obtain the masters degree in Education in the area of Administration and Educational Policies from the Department of Education in the University of Aveiro.

Among other aims, the author started his research (chapter 1) by studying the school's Educational Project conceptualizing and characterizing it. Moreover, he also intends to analyze, compare and confront the definition of these terms proposed by various researchers.

In addition to this (chapter 2), he also analyzed the inclusive education on Special Education students giving particular attention to the development of Special Education Policies.

From this theoretical point, he established the following problem in order to develop this research: What Policies of Inclusion and Special Education can be found reflected in Educational Projects in school groups and secondary schools? The methodological option used was the documental analysis of 6 Educational Projects in school groups (3 in the County of Viseu and 3 in the County of Aveiro) and 6 Educational Projects in secondary schools (3 in the County of Viseu and 3 in the County of Aveiro).

This research topic "Educational Policies of Inclusion and Special Education in the Educational Project" arose from the need and importance to verify up to what extent the defined educational policy for the Special Education sector, predetermines the organization and, administrative and pedagogical function of a school in the implementation of answers for the specific population of Special Education students through the Educational Project.

The results show which Policies of Inclusion and Special Education are found reflected in the Educational Projects in school groups and secondary schools, taking into consideration the educational measurements proposed by the schools (aims, strategies, activities, pedagogical resources and support organization). The results also found that the prevalence of these measurements (Policies of Inclusion and Special Education) in the Educational Projects of the school groups is in detriment to the Educational Projects in the secondary schools. Furthermore, the results prove for the most part in secondary schools that they still do not project an inclusion in the best manner, thus, not reflecting with what is recommended legislatively.





## **Índice**

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice de Quadros	10
Siglas e Abreviaturas	11

<b>Introdução Geral</b>	<b>12</b>
-------------------------	-----------

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

<b>Capítulo I - Projecto Educativo de Escola</b>	<b>16</b>
1- Noção de Projecto	17
2- O Projecto em Educação	18
3- Conceito e finalidades do Projecto Educativo	20
4- A importância da construção do Projecto Educativo	24
5- Enquadramento legal e político do Projecto Educativo	27

<b>Capítulo II – Evolução Histórico/Política da Escola Inclusiva</b>	<b>38</b>
1 - Definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais	39
2 - Definição de Educação Especial	40
3- Período da Exclusão	41
4- Período da Integração à Inclusão	47
4.1- Perspectiva Internacional de Integração	47
4.2- Reforma de Veiga Simão e o Período pós 25 de Abril de 1974	49
4.3- Lei de Bases do Sistema Educativo	53
4.4- A Escola Inclusiva - Um novo paradigma	56
4.5- Políticas e práticas de Educação Especial/inclusão na actualidade	63

## **Parte II – Investigação Empírica**

<b>Capítulo III - Metodologia da investigação</b>	<b>69</b>
1- Justificação da pertinência do estudo	69
2- Limitações do estudo	70
2- Problema e problemática subjacente	70
3- Objectivos do estudo	71
4- Modo de investigação	72
 <b>Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados</b>	 <b>75</b>
1- Apresentação e análise dos dados	75
2- Comparação de dados	95
 <b>Conclusão final</b>	 <b>101</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>105</b>
<b>Legislação Consultada</b>	<b>110</b>
<b>Documentos Consultados</b>	<b>111</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro nº 1</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento A (Aveiro) .....	77
<b>Quadro nº 2</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento B (Aveiro) .....	79
<b>Quadro nº 3</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento C (Aveiro) .....	81
<b>Quadro nº 4</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento D (Viseu) .....	83
<b>Quadro nº 5</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento E (Viseu) .....	85
<b>Quadro nº 6</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento F (Viseu) .....	87
<b>Quadro nº 7</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária A (Aveiro) .....	89
<b>Quadro nº 8</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária B (Aveiro) .....	90
<b>Quadro nº 9</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária C (Aveiro) .....	91
<b>Quadro nº 10</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária D (Viseu) .....	92
<b>Quadro nº 11</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária E (Viseu) .....	93
<b>Quadro nº 12</b> - Guião de análise do Projecto Educativo de Escola da Escola Secundária F (Viseu) .....	94
<b>Quadro nº13</b> - Grelha comparativa das Políticas de Educação Especial reflectidas nos PE dos Agrupamentos de Escola .....	96
<b>Quadro nº14</b> - Grelha comparativa das Políticas de Educação Especial reflectidas nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias .....	96

## **Siglas e Abreviaturas**

P.E. – Projecto Educativo

PEE – Projecto Educativo de Escola

L.B.S.E – Lei de Bases do Sistema Educativo

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CERCIS – Cooperativa para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças

CEE – Comunidade Económica Europeia

M.E.-D.E.B – Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico

UE – União Europeia

EUA – Estados Unidos da América

## Introdução Geral

O percurso profissional e o interesse pessoal são o motivo principal da nossa motivação para a realização deste trabalho. Ao falar de percurso estamos a referir-nos, evidentemente, à nossa trajectória profissional a nível da experiência em Educação Especial. Quanto ao nosso interesse pessoal, estamos a reportar-nos não só à Educação Especial/Inclusão, mas também à questão da Gestão Escolar em que está subjacente o Projecto Educativo de Escola, que assume uma perspectiva de centralidade na Administração Escolar num quadro de autonomia da escola.

Numa época em que foram publicados alguns diplomas importantes envolvendo a Gestão Escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril) e a Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro), decidimos estudar como estão a ser realmente implementadas estas alterações nas escolas.

Ao fazermos este estudo, não nos podemos esquecer obviamente de algo que deveria ser essencial nesse processo: O Projecto Educativo de Escola e as Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial nele reflectidas. As mais recentes competências e desafios com que as escolas se vêem confrontadas actualmente, demonstram verdadeiramente os objectivos gerais das políticas educativas actuais, ao conferirem às mesmas uma importância estratégica enquanto lugar de investimento político, tendo em consideração a melhoria das práticas educativas.

Neste trabalho vai ser dada bastante importância à questão das políticas educativas, uma vez que a elaboração dos Projectos Educativos sucede de intenções e de deliberações políticas, não podendo, deste modo, deixar de referir conceitos que devem estar incluídos neste, como por exemplo, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais:

- Decreto-Lei 3/2008 – artigo 16º 5a) “O projecto educativo da escola deve conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” e 5b) “O projecto educativo da escola deve conter a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.”

Isto pressupõe uma relação estreita entre Projecto Educativo e a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular.

Helena Fernandes (2002: 108) num estudo que enquadra estes dois temas, menciona que “não é apenas a atitude positiva da escola face aos alunos com necessidades educativas especiais, mas também a flexibilidade e diversificação das medidas a implementar, a redimensionação dos recursos pedagógicos, a definição e organização dos apoios a oferecer, as relações de colaboração a estreitar entre os diferentes elementos da comunidade educativa, emanarão do Projecto Educativo da Escola. À administração e gestão das escolas caberá contribuir para que a escola se assuma como comunidade e se sinta conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno.”

Este nosso estudo, ao orientar-se para a produção de conhecimento, relativamente ao Projecto Educativo de Escola, tem uma dupla finalidade.

Por um lado, pretende-se contribuir para a diminuição de défice de investigações nesta área e, por outro lado, tentar facultar dados à escola, facilitadores do seu desenvolvimento organizacional com vista a uma melhor inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Este trabalho que vamos realizar, quanto à sua pertinência, enquadra-se numa investigação sobre temas actuais e relevantes do sistema educativo português e, que podem ser extremamente úteis a todos quantos se preocupam com a qualidade do ensino efectuado nas escolas do nosso país.

Verificamos que têm sido feitas algumas investigações envolvendo os Projectos Educativos de Escola, assim como, tem sido estudada em alguns trabalhos a problemática da Inclusão e das Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão. Aferimos no entanto que não têm sido efectuados estudos envolvendo este conjunto de temas, o que nos abre uma nova perspectiva sobre estes assuntos.

Ao seleccionarmos este tema para investigação, pretendemos retratar a situação actual das políticas educativas de Inclusão/Educação Especial reflectidas no Projecto Educativo de Escola, de forma a contribuir para a reflexão sobre as respostas educativas que se proporcionam a estes alunos, oferecendo dados que poderão influenciar actuações futuras.

Este nosso estudo pretende responder à seguinte questão: Que Políticas de Inclusão/Educação Especial se encontram reflectidas nos PEE dos Agrupamentos de Escolas e nos PEE das Escolas Secundárias?

Pretendemos portanto, aferir e comparar as Políticas de Inclusão/Educação Especial que se encontram reflectidas nos PEE dos Agrupamentos de Escolas e nos PEE das Escolas Secundárias, analisando as suas diferenças e tentando perceber como estão a ser acolhidas pelos Agrupamentos de Escolas e pelas Escolas Secundárias. Para isso, iremos considerar as medidas educativas propostas nos PEE pelas escolas (objectivos, estratégias, actividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios), verificando ao mesmo tempo se as recentes alterações a nível da Educação Especial (Dec-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) se encontram reproduzidas nos Projectos Educativos de Escola.

Propomo-nos verificar até que ponto a política educativa definida para o sector da Educação Especial, predetermina a escola na sua organização e no seu funcionamento de natureza administrativa e pedagógica, na implementação das respostas para a população específica de alunos com Necessidades Educativas Especiais, comparando vários Projectos Educativos.

Para atingir-mos os nossos objectivos e respondermos às questões do nosso estudo, iremos usar a metodologia que consideramos ser a mais adequada, analisando os Projectos Educativos de

Escola, descrevendo-os e comparando-os. Para isso criaremos um guião de recolha e análise de dados utilizando, desta forma, o método das categorias.

Este nosso estudo tem as suas limitações, sobretudo a nível da sua representatividade, intrínseca à sua organização metodológica, pois apenas vamos investigar um grupo específico de Projectos Educativos. Outra das limitações é a de que as conclusões encontradas podem não se aplicar ao universo de todos os Projectos Educativos das Escolas Secundárias e Agrupamentos de Escolas existentes em Portugal.

Não se pretende com este estudo a criação de um instrumento uniformizador de práticas. Procura-se sim, a constituição de um dispositivo de reflexão, sendo esta a sua intenção principal. Esperamos que esta investigação nos forneça novos conhecimentos e para isso organizamos este trabalho, em quatro capítulos, onde se destacam duas partes distintas: uma de cariz teórico e outra de cariz prática, que interagem e se complementam.

No Capítulo I e II procedemos ao Enquadramento Teórico, que se constitui em torno de três grandes pilares: o Projecto Educativo de Escola enquanto produto e instrumento de uma política escolar, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas e as Políticas Educativas no âmbito da Inclusão/Educação Especial. Nestes dois capítulos vão constar as opiniões e teorias explicativas de alguns investigadores, para melhor justificar a escolha dos temas estudados. Para melhor nos assegurarmos disso, efectuamos um levantamento bibliográfico, contextualizando e fundamentando os temas, tendo em consideração o que tem sido escrito, numa perspectiva nacional e internacional, sendo abordadas as seguintes temáticas: Noção de Projecto; O Projecto em Educação; Conceito e finalidades do Projecto Educativo; A importância da construção do Projecto Educativo; Enquadramento legal e político do Projecto Educativo; Definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais; Definição de Educação Especial; Período da Exclusão; Perspectiva Internacional de Integração; Reforma de Veiga Simão e o Período pós 25 de Abril de 1974; Lei de Bases do Sistema Educativo; A Escola Inclusiva – Um novo paradigma; Políticas e práticas de Educação Especial/Inclusão na actualidade.

No Capítulo III desenvolve-se a Metodologia da investigação, englobando a Justificação da pertinência do estudo, as Limitações do estudo, o Problema e problemática subjacente, os Objectivos do estudo e o Modo de Investigação.

No Capítulo IV tratamos da Análise e Interpretação de Dados da metodologia aplicada. Faz também parte integrante deste trabalho prático uma grelha de análise e uma grelha comparativa, que quando preenchidas, nos darão os indicadores, que através da sua análise nos levarão à identificação do problema.

Por último, depois de todos estes passos se encontrarem retractados, surge a conclusão final e respectivas recomendações, que pretendem incluir as reflexões encontradas e indicar possíveis caminhos para pôr em prática dados adquiridos relevantes.

A seguir apresentamos a Bibliografia.

Pretendemos portanto, conhecer a realidade com que a inclusão se debate nas escolas, através da análise dos dados e interpretação dos resultados desta investigação, tentando ao máximo contribuir para “Uma Escola Para Todos”, onde se revelem as práticas inclusivas nas Escolas Secundárias e nos Agrupamentos de Escolas.



## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – Projecto Educativo de Escola**

Ao delinear a estrutura da nossa tese, considerámos justificar-se uma abordagem clarificadora de alguns conceitos que estão relacionados com o tema em estudo e que, ao mesmo tempo, nos poderão auxiliar nessa contextualização.

O primeiro conceito a estudar é o de Projecto Educativo de Escola que será efectuado neste primeiro capítulo do nosso trabalho. Esta abordagem irá permitir-nos conceptualiza-lo, caracterizando-o e procurando ainda, analisar, comparar e confrontar as propostas de definição deste termo apresentadas por diversos investigadores. Vai-se portanto promover uma reflexão à volta deste conceito, não esquecendo o seu enquadramento legal e político que se apresenta revestido de etapas diferenciadas.

Não é possível estudar o Projecto Educativo de Escola sem ter permanentemente em conta a forma como a escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas. O Projecto Educativo, é portanto, a expressão da autonomia da escola, mas esta só existe porque é construída através do próprio projecto, donde o Projecto Educativo de Escola é simultaneamente um processo e um produto.

Assim sendo, iremos abordar o Projecto Educativo de Escola segundo diferentes ângulos: começamos por conhecer a noção geral de Projecto; de seguida analisa-se o Projecto no âmbito da educação tentando compreender de que forma pode ser utilizado nesta área; no terceiro ponto, conheceremos o conceito e as finalidades do Projecto Educativo de Escola, considerando a opinião de vários autores; no quarto ponto abordaremos a importância da construção do Projecto Educativo de Escola, com o intuito de perceber de que forma este documento contribui para a autonomia de Escola. O capítulo termina com o ponto 5, onde conheceremos todo o enquadramento legal e político do Projecto Educativo de Escola.

## 1- Noção de Projecto

Para iniciar este capítulo torna-se necessário efectuar uma análise conceitual e histórica ao termo “projecto”.

A palavra surgiu com os Etruscos que eram um povo essencialmente agricultor e criador de gado ovino, pois os terrenos onde habitavam eram favoráveis a estas actividades com terras bastante montanhosas e que faziam disso os seus “projectos”.

O termo projecto, tal como outros, foi sempre sendo adequado à realidade e às necessidades vivenciais.

A interpretação do termo projecto tal como a conhecemos hoje, só começa a partir século XVII, ou seja no período das Luzes, que apesar de não ter o mesmo significado que lhe damos na actualidade, já se aproximava bastante. A transformação e a urgência de modificar os elementos existentes e de “projectar”, só a partir da época das Luzes e, sobretudo, aquando da Revolução Industrial, tiveram um grande impulso. Estas são alturas de muitas alterações sociais, culturais, económicas e políticas, pois o homem preocupa-se em avançar, o que contribui decisivamente para a mudança.

Boutinet (1994), citado por Costa (2003: 17) resume a história do projecto em três fases:

1ª Fase - Uma longa pré-história: iniciou-se com os projectos de inovação técnica do renascimento, especialmente os projectos de arquitectura do Quatrocento italiano, passando pelos projectos de sociedade do Século das Luzes (com o objectivo de alterar o antigo regime), até culminar nas grandes utopias sociais (Fourier, Saint-Simon, Comunismo, socialismo) e nos projectos existenciais (Romantismo) próprios da sociedade pré-industrial;

2ª Fase - Primeira geração: situada por volta dos anos cinquenta, caracterizada pela concepção de projectos optimistas, de visão global e que se traduziram em projectos societários que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social;

3ª Fase - Segunda geração: os meados dos anos setenta constituíram um importante momento de viragem na concepção de projectos, os quais forçados a acompanhar a situação de crise e de desenvolvimento do individualismo, assumiram uma postura mais pessimista (enquanto estratégias de resposta à crise) e sectorial, dando assim, origem a um processo de democratização com a proliferação de projectos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região.

Actualmente o vocábulo “projecto” está cada dia mais vulgarizado e cada vez mais o empregamos nos nossos discursos diários. São expressões como “projecto de um carro”, “projecto de vida”, “projecto educativo”, “projecto curricular de turma” entre outras que cada vez mais ouvimos e reproduzimos. Esta palavra manifesta, por norma, uma conotação positiva, já que é

associada à modificação pessoal e profissional. No entanto, podem-se constatar algumas dificuldades na definição do seu conceito.

Para Costa (1994: 10) “o termo *projecto* (do latim *projectus*, lançamento para diante) é um conceito que assume uma importância significativa em várias áreas do saber – designadamente: na Filosofia existencialista (a existência humana como *projecto*), na epistemologia contemporânea (o objecto da ciência como *objecto-projecto*), no domínio tecnológico e artístico (*projecto* de engenharia, *projecto* de arquitectura), na investigação científica (*projecto* de investigação), no discurso político (*projecto* de sociedade, *projecto* partidário) e ainda em várias situações da linguagem corrente...”.

Segundo Barbier (1993: 25) o *projecto* consiste sobretudo “... na explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização. Como é sabido, estes novos modos de organização do trabalho revestem nas nossas sociedades contemporâneas múltiplas formas, constituindo os *projectos* de empresa, ou os círculos de qualidade as iniciativas recentes mais conhecidas”.

O mesmo autor (1993: 71) ao enunciar o termo *projecto*, vai defini-lo numa situação mais abrangente “como um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzirem ao estado final da realidade objecto do processo de transformação que constitui uma acção singular. É a imagem antecipadora de um processo de transformação do real. É uma representação de operações”.

Em conclusão, podemos no entanto afirmar que o “*projecto*” pode ser definido de várias formas, pode ter várias conotações e pode ser utilizado com os mais variados sentidos, mas quem pretender descobrir uma coerência de pontos de vista, em relação a esse mesmo conceito, verá o seu *projecto* condenado ao fracasso.

## **2- O Projecto em Educação**

A palavra “*projecto*” passou a ser utilizada a partir do século XVII em muitos ramos do saber, desde a filosofia à arquitectura, mas só no final do século XIX, com John Dewey, se vai começar a usar na pedagogia.

John Dewey defendia que a liberdade, o saber observar e pensar as coisas, assim como o julgar os dados para se tirar deles as melhores conclusões, eram pormenores de extrema importância no *projecto*. Orientou o Trabalho de *Projecto* para a acção social enquanto estratégia

educativo, ambicionando valorizar a experiência e o envolvimento pessoais, “desenvolvendo uma reflexão muito produtiva” (Silva, 2002: 6).

A pedagogia de projecto vista como uma pedagogia de divergência (Costa, 1994: 16), espelha uma visão diferente por parte dos alunos enquanto construtores do seu saber, saber-fazer e saber ser. A esta nova pedagogia está relacionada uma nova visão de escola com autonomia, pluricultural e participada. A pedagogia de projecto representa um conjunto de ideais muito importantes na escola actual, daí a utilização deste conceito em variadas situações pedagógicas. Para Costa (1994: 18), o alargamento da preponderância da pedagogia de projecto do campo didáctico para o âmbito organizacional é uma das razões que conduziu ao aparecimento do conceito “Projecto Educativo de Escola”.

Considerada como uma “pedagogia de divergência” (Costa, 1994: 16), a pedagogia de projecto reflecte uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber-fazer e saber ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola autónoma, participada e pluricultural. A pedagogia de projecto traduz, assim, um conjunto de valores e referências fortemente significativos na escola actual, daí o uso e abuso que se faz do conceito em diferentes situações pedagógicas.

Nas décadas de 70 e 80 do século passado reaparece a pedagogia de projecto, um pouco por oposição à pedagogia racionalista, designada de pedagogia por objectivos que até aí se utilizava.

As metodologias de projecto são ainda caracterizadas, como um modo de responder a algumas dificuldades que a escola apresenta, sendo que esta se tem vindo a confrontar com uma grande diversidade cultural e social dos alunos e onde o insucesso escolar tem vindo a aumentar a cada ano.

Nesta óptica, as respostas têm-se vindo a elaborar através de modificações no sistema de ensino, operadas pelos nossos sucessivos Governos e traduzidas em legislação.

As metodologias de projecto surgem para fazerem mudanças no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a contribuírem para a diminuição do insucesso educativo, pretendendo ir assim ao encontro dos alunos, principalmente “se as aprendizagens forem feitas de modos diferentes, numa relação com o professor e com o trabalho diferente, e sobretudo se os conteúdos curriculares se tornarem significativos para professores e alunos” (Cortês, Leite e Pacheco, 2002:31).

Leite (1993: 36) refere que “o objecto de estudo ou de produção e a actividade que o põe em prática têm um valor afectivo para o aluno. Este empreendeu-o de forma voluntária e pessoal, e a intensidade deste empenhamento pessoal caracteriza fundamentalmente o facto de haver ou não projecto. Como tal, o projecto pertence necessariamente à pedagogia de aprendizagem por oposição à pedagogia de ensino.”

Bru e Not (1987: 281) ao referirem-se ao projecto no âmbito da educação dizem que: “o projecto concretiza uma intenção, define um fim e prevê um certo número de meios para o atingir; precisa-se sob a forma de programa de actividades sucessivas através das quais estes meios serão realizados”.

Já Vasconcelos (1999: 36) diz que o “«projecto» tem, no campo educativo, uma referência fundamental na pedagogia de projecto. Considerada como uma pedagogia de divergência, a pedagogia de projecto reflecte uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola autónoma, participada e pluricultural.”

Assim, o projecto a nível pedagógico nos nossos tempos assume uma enorme importância pois engloba várias referências e valores neste actual sistema educativo. “O alargamento da influência da pedagogia de projecto do campo didáctico para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito de «Projecto Educativo de Escola»” (Vasconcelos, 1999: 37).

A reorganização do currículo do Ensino Básico homologada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, instituiu áreas curriculares não disciplinares sendo uma delas, a “Área de Projecto”. Esta é um elemento obrigatório do currículo nos três ciclos do ensino básico e tem o “objectivo de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção” (alínea a) do nº 3 do artigo 5º).

Com este Decreto-Lei, “nasceram” outros projectos pedagógicos tendo como objectivo a criação de estratégias de desenvolvimento e a concretização do currículo nacional. Passou a ser realizado um Projecto Curricular de Escola, tendo por referência o Projecto Educativo de Escola, com o objectivo de ser adaptado às características próprias de cada escola, assim como um Projecto Curricular de Turma, adaptado ao contexto de cada turma.

O projecto passou então a ser então utilizado na escola com diferentes denominações e implicações desde Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Turma, Projecto Curricular de Escola, etc...

### **3- Conceito e finalidades do Projecto Educativo**

Ao associarmos a palavra “educativo” e “escola” à palavra “projecto”, somos conduzidos instantaneamente, à ideia de situações de aprendizagem executadas num espaço físico (espaço escolar), uma época (anos de escolaridade) e objectivos/competências (básicas de ciclo e fundamentais de disciplina).

Assim sendo, o Projecto Educativo de Escola visto desta forma seria um documento rígido, de tal forma, que a elaboração desse projecto não teria sentido. Porém, tendo em atenção o desenvolvimento da escola, e se a interpretarmos como uma “organização com características próprias, sistema local de formação e de aprendizagem, constituído por alunos, professores, encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que compartilhando uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria” (Macedo, 1995: 116). Assim, fica-se com a plena noção de que é indispensável ter em consideração as características próprias de cada comunidade educativa, potenciando desta forma o pleno desenvolvimento do aluno através da criação de condições favoráveis ao seu sucesso.

Em Portugal, a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), ao estabelecer os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do Sistema Educativo, reflecte já uma reorientação da política educativa portuguesa que dá lugar à concepção de Projectos Educativos de Escola.

O Projecto Educativo é então uma ferramenta importantíssima para a autonomia da escola, como está referido no nº1 do artº2º da Lei de Bases do Sistema Educativo: “a capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

O PEE não deve ser um documento rígido, nem inflexível, pois deve ser avaliado e reformulado continuamente com o objectivo principal de tornar a escola numa organização mais eficiente e produtiva, promovendo cada vez mais o sucesso educativo dos alunos. Deve ser visto como um referencial, como um guia orientador, que não vincule no sentido estrito do dever ser, mas que funcione como um indicador de acção e de planeamento, um documento que contemple a unidade na diversidade, pois se por um lado expõe a identidade e cultura de escola que temos e que queremos traçar, por outro lado apresenta-se como uma panóplia de possibilidades, uma pujança motora, um agente de mudança que aposta na acção presente e futura.

Segundo Canário (1992: 114) os elementos caracterizadores do Projecto Educativo de Escola são os seguintes:

- Processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro. Os documentos que lhe dão forma reflectem momentos desse processo, desde o esboço inicial até à planificação pormenorizada e depois à sua reformulação periódica;
- Processo de desenvolvimento organizacional;

- Não se reduz a um mero conjunto de orientações pedagógicas perfilhadas colectivamente, mas é antes um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção e numa estratégia de actuação, que potencia os recursos existentes, materiais e humanos;

- Processo em que a escola entra em interacção com o meio; o desenvolvimento da escola só pode ser perspectivado tendo em conta o da comunidade em que ela se insere e no diálogo com os actores sociais envolvidos: os pais dos alunos, as instituições sociais e culturais, as empresas e o poder local;

- Processo participado que radica na motivação dos intervenientes, que os implica em todos os momentos, do planeamento à avaliação, e que cria espaços para a sua iniciativa;

- Processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

O Projecto Educativo é considerado por Costa (1991: 10) como um “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa”.

Barroso (1992: 30) diz que o Projecto Educativo “corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola. É um processo lento, interactivo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola.”

Para Obin e Cros (1991: 83) o Projecto de Escola desempenha quatro funções reguladoras:

- Garante a federação dos projectos e das acções, coligando e coordenando as iniciativas internas.

- Promove a mobilização em torno de uma identidade.

- Facilita a negociação, por constituir um instrumento de diálogo com a comunidade, administração e parceiros sociais.

- Obriga à planificação, definindo prioridades e fazendo uma programação de iniciativas que permite dirigir.

O Projecto de Escola é por isso, um documento que sustenta a mudança e defende a autonomia, revela a identidade de cada Escola, conferindo coerência à acção de todos os intervenientes. Estabelece objectivos concordantes com os objectivos a nível nacional, e as acções

que ele prevê têm de ser relevantes. Os meios e recursos usados terão de ser eficazes e os novos procedimentos adoptados terão de ser eficientes.

Qualquer Projecto Educativo de Escola desenvolve-se com o objectivo de introduzir mudanças adequadas para a modificação da situação actual, tendo em consideração a situação futura pretendida.

O Projecto Educativo pode ser visto como um documento essencial para as escolas, como uma ferramenta para poderem gerir da melhor forma os recursos educativos, arquitectando a sua autonomia através da comunidade onde está inserida e tendo em consideração os problemas e potencialidades que aí existem. Assim sendo, a autonomia surge associada à própria escola, para benefício dos alunos na sua aprendizagem, estabelecendo um modo de atingir o sucesso educativo.

Tendo em consideração esta noção de autonomia, podemos dizer que este documento dá valor à identidade de cada escola e antevê uma série de mecanismos que contribuem para uma melhor tomada de decisões no âmbito da escola.

Como foi referido, o Projecto Educativo pode e deve ser uma ferramenta importante para a concretização e gestão da autonomia da escola. Para isso, deve ser elaborado tendo em consideração as posições dos diferentes intervenientes (alunos, professores, pais, membros da comunidade), que propiciem a existência de diálogo no interior da escola, e desta com a respectiva comunidade onde está inserida, com objectivo de enriquecer a cultura e as competências escolares com a sua dimensão social correspondente.

Actualmente espera-se que a escola congregue conhecimentos e recursos, que formem a escola como uma organização de culturas, de democracia e de vivências, e que a tornem naturalmente num espaço propício ao sucesso educativo de todos os alunos.

Podemos também considerar o Projecto Educativo como uma ferramenta que faz uma ruptura com a normalização, sendo um mecanismo com objectivo de mudança para a Escola (no presente e no futuro) em que clarifica as suas intenções educativas. É também um meio privilegiado para serem definidas as políticas educativas de cada escola, constituindo-se como uma representação antecipada do curso a seguir.

João Barroso (1992: 34-35) enumera também várias vantagens do Projecto Educativo para as escolas, designadamente: aumentar a visibilidade da escola; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços; integrar projectos individuais e de grupo. O Projecto Educativo resume-se principalmente ao planeamento escolar, e para isso é necessário que sejam definidos os objectivos a alcançar ao longo dos três anos de vigência deste documento, tendo em consideração as opiniões de todas entidades envolvidas.



O Projecto Educativo de Escola tem uma definição ambígua, sendo normalmente apenas apontados os princípios orientadores que devem estar presentes na sua construção. Como refere Curado (1994: 39), “à volta do Projecto Educativo gravitam conceitos como autonomia, democraticidade, gestão participada, eficiência e responsabilização que são apreendidos de forma diferente por parte da administração e dos pedagogos: enquanto os primeiros se interessam especialmente pela perspectiva da melhoria qualitativa do estabelecimento, da rentabilização de recursos e da possibilidade de controlo que poderão resultar da sua aplicação, os últimos interessam-se sobretudo pelo reforço da autonomia, da democraticidade e da participação a ele subjacentes.

#### **4- A importância da construção do Projecto Educativo**

Em Portugal, apenas alguns autores se têm interessado com a teorização do Projecto Educativo desenvolvendo, em simultâneo, uma metodologia adequada à transição entre a dimensão conceptual e a operacional. Outros autores propõem-se falar acerca da construção do Projecto Educativo, mas não apresentam sugestões de como se deve construir e justificam-se com o facto, de que se o fizerem, arriscam-se a apresentar um modelo para situações tão diversas e únicas de cada escola, com as suas características próprias.

Formosinho (2000: 121) diz que o modo de construção do projecto de escola “permitirá compreender se a autonomia a construir é, de facto, um processo autonómico ou antes, uma reconversão do processo da Administração Educativa, que exige agora, uma reformulação de procedimentos de forma a preservar o essencial de um sistema centralizado.”

É assim indispensável diferenciar e aferir se o projecto se constrói porque é uma obrigação resultante do processo de execução do regime de autonomia e gestão das escolas, ou se sucede da possibilidade de cada escola, institucionalmente, delimitar o seu espaço social, pensando-se como um serviço público de educação e reorganizar-se para servir melhor a comunidade onde está inserida.

Tendo em consideração a elaboração do Projecto Educativo, algumas “exigências” são referidas por Costa (1994), designadamente os requisitos conceptuais e os de operacionalização. Ao referir-se aos requisitos conceptuais, este autor faz alusão ao uso dos documentos oficiais, principalmente à Constituição da Republica Portuguesa e à LBSE, para a descoberta de um ideário comum a todas as escolas estatais portuguesas, pois reconhece que “na concepção de escola comunidade educativa, o estado continua a ser uma das entidades titulares dos estabelecimentos (estatais)” (Costa, 1994: 38). O mesmo autor (1994: 40) refere também a indispensabilidade de identificação das bases científicas que apoiam e norteiam o Projecto Educativo, originando um esforço de justificação científica relativamente às opções a tomar. Essas bases científicas são mais

relevantes a nível da planificação curricular, particularmente nas áreas em que cada escola dispõe de autonomia na determinação e execução do seu currículo.

A criação de projectos desloca-se, assim, de “documento” a construir para a de método e de dinâmica contínua da sua reconstrução, andando em forma de ciclos ininterruptos de fundamentação - acção - reflexão - reconstrução da acção, não se limitando às acções normalizadas e convencionais da elaboração de documentos, apesar destes serem exigidos para a contratualização de uma autonomia cada vez mais associada a um modelo de gestão e administração escolar.

No entanto, na construção de projectos há necessidade de as escolas e os docentes terem marcos de referência hábeis, e até procedimentais, para os poderem materializar. A este propósito Costa (1994) descreve os requisitos de operacionalização do Projecto Educativo, reconhecendo três grandes fases ou momentos: concepção, execução e avaliação.

A fase de concepção baseia-se na elaboração do projecto educativo, assim como na criação do grupo responsável pela dinamização deste processo, a mobilização da comunidade educativa local e a difusão do documento elaborado. Nesta fase inicial (concepção), e se esta for norteada por objectivos de rigor e de participação na construção do Projecto Educativo, vai concertar-se ser uma etapa bastante morosa. Costa (1994: 29) continuando a sua linha de raciocínio, aponta para a indispensabilidade de operacionalizar o projecto de escola e diz que “o projecto educativo não deverá ficar ao nível de um quadro de princípios tão teórico que não vincule a prática educativa, dando orientações claras para o desenvolvimento do projecto concepção, execução e avaliação - e refere alguns princípios que devem reger a sua elaboração: realismo, simplicidade, viabilidade prática e flexibilidade”.

O mesmo autor (1994), também inclui o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades da escola nesta fase de concepção do projecto, justificando-se que sem estes instrumentos o projecto não poderá passar à próxima fase: a chamada fase de execução, que equivale à realização prática do projecto através do Plano Anual de Actividades e do processo de ensino-aprendizagem.

Uma terceira e última fase também é considerada por Costa (1994), e que este “apelida” de fase de avaliação, vista como um meio muito importante neste processo, em relação, quer às actividades descritas no Plano Anual de Actividades, quer à conformidade do Projecto Educativo à realidade escolar.

Esta avaliação, encaminha-nos para o planeamento no sentido de corrigir os objectivos e as actividades para os tornar coincidentes com as particularidades do contexto e as finalidades da modificação.

Para Barroso (1992: 43) a avaliação representa a possibilidade de “impedir que o projecto cristalize e se desactualize, medindo o nível de qualidade da implementação do projecto e possibilitando a identificação de novas medidas que estimulem essa qualidade.”

Os efeitos da avaliação vão servir para serem tomadas futuras resoluções, no que diz respeito à continuidade da acção, quer a nível da planificação, quer ao nível da implantação.

Seguindo uma linha próxima, alguns investigadores (Macedo, 1993; Barroso, 1992; Canário, 1992) afirmam que o Projecto Educativo se encontra ligado quanto à lógica de desenvolvimento, à noção de processo/produto no quadro de um ciclo contínuo que articula duas fases que se complementam. Na primeira destas duas fases, (que então é encarado como uma declaração de intenções) cria a ocasião e explora a capacidade de reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a forma de os solucionar. Canário (1992: 157) afirma que se trata de um momento de “reflexão, de prospectiva, de carácter político-ideológica”. Esta é a fase em que se constitui o “núcleo de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola” (Barroso, 1992: 30) ou “que antecipa, diagnostica, prospectiva, negoceia, discute, e decide sobre valores, recursos e situações” (Macedo, 1993: 140). Na fase seguinte, a chamada “fase de programação que comporta os aspectos específicos de elaboração dos planos” (Canário, 1992: 157), o projecto baseia-se na explicitação dos conteúdos operatórios de uma metodologia e constitui “um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão, e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo” (Barroso, 1992: 30). Este documento é um “produto, definido no espaço e no tempo, que se materializa no plano operacional, em objectivos, actividades e recursos” (Macedo, 1993: 141).

Em resumo, a procura de um método puro para a construção do Projecto Educativo, que possa ser assimilado pelos diversos actores educativos, confronta-se com um cenário que está muito distante de integrar modelos puros. Porém, quanto à estrutura integral do Projecto Educativo e segundo estes autores, podem delinear-se duas fases que se complementam: a primeira como uma fase de reflexão, de prospectiva, de carácter ideológico e outra que é uma fase de programação e que comporta todos os aspectos de elaboração dos planos.

Como conjunto de ideais, a utilidade do Projecto Educativo encerra o risco do seu aproveitamento para justificação de uma racionalização social. Este sinal não nos parece estar de acordo com a valorização do indivíduo, que se deseja independente, livre e inserido na sua cultura local.

É o produto destas tensões que contribui decisivamente, para que a construção do Projecto Educativo de Escola seja realmente um processo lento e difícil, mas sem dúvida indispensável.

## 5- Enquadramento legal e político do Projecto Educativo

Principalmente a partir dos anos de 80, uma das reflexões mais generalizadas foi a de que se assistiu a uma gradual transferência de poderes estatais para o nível local, através de formas de descentralização, participação e autonomia local.

Esta descentralização emergiu como solução às críticas à centralidade e à burocratização estatal durante os anos 60 e 70.

Do controlo completo por parte do Estado em relação aos processos de decisão, verificado na década de 70, seguiu-se um controlo parcial na década de 80 em consequência do crescimento do sistema educativo e dos processos de desconcentração de serviços e funções. Passámos de um modelo em que a concepção, a planificação e a execução das políticas educativas eram tomadas por um sistema rígido (anos 70), para um modelo flexível que se reflectia na objectiva de restituição de poderes à escola e à comunidade, fazendo uma desconcentração e descentralização de serviços e estruturas (anos 80).

Pode-se afirmar que as orientações educativas, principalmente a partir da década de 80, têm presente a ideia da modernização, valorizando o modelo empresarial "como eixo de referência privilegiado na regulação da educação" (J. Correia, 1999: 107).

Esta modernização pode ser analisada de várias formas, podendo ser um processo construído tendo por base princípio regulador da empresa, um processo explicitamente norteado pelos factores de mercado ou como um processo que combine os fins económicos de limitação das despesas e processos de gerência mais produtivos com finalidades ou metas sociais.

Este conceito de educação/modernização adoptado na década de 80 em concordância com uma lógica de mercado, substituiu a educação/democracia (educação ligada à definição de serviço público de educação considerando o princípio da igualdade de oportunidades).

Correia (2000: 15) na análise que faz sobre as ideologias educativas, encontra nos discursos da década de 1980 um apagamento da assunção do papel da educação para a democracia e um crescente aumento da "empresarialização do campo semântico da educação".

Nesta década a educação adoptou um novo rumo e as mudanças efectuadas a nível da autonomia das escolas tiveram a ver essencialmente com a causa política da participação democrática, em que se destaca o ideal de as escolas cada vez mais, se abrirem à sua comunidade local. Assistiu-se a uma grande mudança do papel do Estado no sistema educativo, pois era visível uma crise de governabilidade do nosso sistema educativo despertada, por exemplo, pela globalização, pela crise burocrática do estado e pelos ímpetus fragmentários de uma sociedade cada vez mais complexa, principalmente pelo seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo (heterogeneidade). Tudo isto fez com que "o estado reconhecesse a necessidade da sua

reestruturação, alterando o papel interventivo que vinha protagonizando (centralização), em consonância com as mudanças que o sistema vinha exigindo (descentralização)” (Afonso, 2000: 202). Perante este facto, o Estado adoptou como resposta a essas situações, a transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local ... como um parceiro essencial na tomada de decisão.” (Barroso, 1996: 172)

Assim sendo, foram transmitidos novos poderes e funções para o nível local, fazendo com que a escola fosse cada vez mais o centro da gestão, sendo a comunidade local um elemento participativo na tomada de decisões, valorizando, desta forma, o poder da comunidade educativa local, mobilizando ao mesmo tempo todos os seus elementos.

O discurso político de então adopta habitualmente expressões ligadas a essa mesma desconcentração, descentralização e à autonomia, transferindo mais competências e responsabilidades para as organizações regionais pertencentes ao Ministério da Educação, assim como para as escolas ao nível da sua capacidade de gestão e decisão.

A razão política-ideológica e social destas modificações deve-se essencialmente ao “ideal” da vida em democracia existente nas nações ocidentais, em que a participação era considerada como um importante valor social. Havia portanto uma vontade política de envolver as comunidades na vida escolar, também como forma de as responsabilizar pelos sucessos ou insucessos obtidos.

Desta forma, surgiram novos espaços e novas personagens locais, com autonomia e empreendedorismo, aptos a solucionar dificuldades que surgem no âmbito local, as quais o Estado já não conseguia dar a resposta mais adequada na sua resolução.

É no contexto político desta década que se torna mais visível a preocupação das escolas em elaborarem um Projecto Educativo, associando-o ao mesmo tempo à sua própria autonomia. Esta política está na base da elaboração do Projecto Educativo da Escola, documento que confere identidade à instituição escolar e através do qual se consolida e exerce essa autonomia em cada escola. Aqui, a comunidade escolar cede lugar à comunidade educativa, a qual perde o carácter restrito que a primeira detinha. Esta nova comunidade vai abranger os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) do sistema, numa relação recíproca com a comunidade local.

No nosso país surge pela primeira vez o termo “Projecto Educativo”, no Decreto-lei nº 553/80, de 21 de Novembro, no art. 33º, ponto 1, onde podemos ler “cada Escola particular pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente níveis de ensino a cargo do Estado”. Este documento concebe uma relação estreita entre o Projecto Educativo e a autonomia pedagógica (não dependência de escolas públicas quanto a vários factores). Apesar de não existir conteúdo nas alusões feitas ao Projecto Educativo neste documento, há que destacar o facto de serem feitos incitamentos à elaboração de

projectos próprios e o encorajamento à inovação pedagógica. Neste diploma tem-se sobretudo em vista a criação de um conjunto coerente de normas que, sem preocupação da exaustividade prescritiva, proporcionem estímulo e encorajamento à iniciativa particular e à desejável explicitação de projectos próprios. (Preâmbulo)

Almerindo Afonso (1999: 210) ao definir as políticas desta época caracteriza o Estado em dois vectores: O “Estado-Providência” que se traduz na expansão do próprio Estado através da democratização e alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação e o “Estado com uma apetência neoliberal” com a diminuição da influência do Estado “abrindo o campo da educação à iniciativa privada.”

Contudo, é com a publicação da Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e legislação decorrente, que a concepção de Projecto Educativo de Escola se veio a desenvolver no sistema educativo do nosso país, cumprindo-se uma intenção legislativa de descentralização da administração e gestão das escolas que, até aí, não eram nem mais nem menos que instituições locais ao serviço do estado, quer na sua acção, quer no seu enquadramento legislativo. Esta reforma educativa (LBSE) surgiu a partir dos novos ideais reconhecidos pela Constituição Portuguesa de 1976. No entanto, esta Reforma de 1986, gera-se num ambiente político e social menos hostil e mais oportuno, pois o nosso país já não está isolado internacionalmente (já aderiu à União Europeia) e a época de luta pela democracia já foi ultrapassada, estando o país socialmente estável (uma década na fase de normalização).

Com a publicação da Lei nº46/86 (LBSE) ficam traduzidos os princípios gerais de direitos e de deveres fundamentais, de liberdade e garantias, a organização do poder político, do poder local e de administração pública que constituem fundamentos políticos de uma reforma global da Educação e que a própria Constituição definiu há uma década.

Se analisarmos o seu conteúdo a nível organizacional, as maiores modificações revelam-se na génese de níveis de administrativos a partir de um sistema educativo provido de várias estruturas administrativas a nível nacional, regional autónomo, regional e local (confirmando a sua relação com a comunidade educativa). Esta política organizativa do Estado, no plano educativo traduz-se num maior aprofundamento da democratização da educação.

Como nos diz António Fernandes (1988:509), nos anos 80 e 90 a democratização entende-se como uma distribuição de poder nas decisões educativas através da descentralização de órgãos e da participação na definição da política, ou seja, a democratização opera-se pela distribuição de competências.

O modelo de escola criado por esta reforma não a confinava apenas ao próprio edifício, via-a sim como uma comunidade educativa (incluindo pais, encarregados de educação, poder local e

comunidade circundante) e que através do seu Projecto Educativo, fosse tradutor da sua própria autonomia (construído e participado por todos os elementos interventivos no processo educativo).

A Lei de Bases do Sistema Educativo e os diplomas subsequentes vão ser favoráveis a políticas educativas autónomas e centradas nas escolas.

Neste contexto político, o Projecto Educativo vai-se enquadrar no novo conceito de escola no qual a autonomia tem um grande significado. Todavia, se a autonomia é o resultado de um conjunto de vontades individuais, o Projecto Educativo deve conter em si próprio potencialidades e competências que se traduzam no crescimento da própria autonomia e reconhecimento, por parte do Estado, da escola como uma organização com identidade individual (com interesses, aspirações e características dos elementos que as constituem). Portanto, esta nova ideia de Projecto Educativo de Escola está relacionada com um novo conceito de escola: a escola autónoma, participada e eficaz.

No ano seguinte (1987), Cavaco Silva (Primeiro Ministro), quando apresentou o Programa do seu XI Governo Constitucional, declara que vai ser efectuada uma grande “reforma do sistema educativo”, que “vença os desafios da integração europeia” e “assegure o futuro nacional de uma geração (...) mais competente e empreendedora, com maior sentido de autonomia, capaz de assumir riscos e aberta à inovação e, assim, melhor preparada para o desempenho das complexas tarefas do mundo moderno”.

Neste discurso é realçado de forma insistente a escola como centro das políticas educativas através das suas novas atribuições (funções desconcentradas e participação da comunidade envolvente).

Nesse mesmo ano e após a publicação do Decreto-Lei nº3/87 de 3 de Janeiro (redefinição organizacional do Ministério da Educação e Cultura), a asserção ao Projecto Educativo foi reconhecida como estratégia de construção da autonomia da Escola.

Aquando da publicação do Decreto-Lei 287/88 de 19 de Agosto (profissionalização em serviço dos professores dos ensinos básico e secundário), há de novo referência ao Projecto Educativo, não existindo explicitação de conteúdo.

No final dos anos 80, o Ministério da Educação pretendeu obter informações acerca da autonomia das escolas, e para isso solicitou um parecer à Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Nas conclusões desse estudo, estabeleceu-se uma distinção entre a autonomia das escolas enquanto governação e autonomia das escolas enquanto gestão. Para além disso, foram debatidas e discutidas as novas atribuições das escolas (autonomia), relativamente aos órgãos de gestão: deviam ser agentes de governação (abertos à participação dos pais e da comunidade educativa), ou agentes de gestão (abertos apenas aos participantes relacionados com a vida interna da escola).

Com esta proposta de reforma é apresentada uma concepção de escola “integrada numa comunidade educativa”, “integrada no sistema educativo descentralizado” e “com direito a projecto educativo” (CRSE, 1988: 558-559).

Nesta continuidade, foram promulgados o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio, que concederam às escolas, tendo em consideração um ideal descentralizador e regionalizador, várias atribuições financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias.

O Decreto-Lei 43/89 vai ser o primeiro documento legal que aponta para a realização do Projecto Educativo como um dos aspectos para a concretização da autonomia da escola, onde se pode ler no seu preâmbulo que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios e responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere”, atribuindo desta forma competências às escolas em quatro domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Importante de salientar é o facto de que, enquanto no Decreto-Lei nº553/80, de 21 de Novembro, o Projecto Educativo apenas se referia à autonomia pedagógica, neste Decreto-Lei (43/89, de 3 de Fevereiro), a correspondência conceptual entre o Projecto Educativo e a autonomia adopta uma nova, diferente e significativa dimensão.

Ao investigarmos outras alusões ao Projecto Educativo que figuram na lei, podemos mencionar o Despacho nº 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro, que veio estabelecer a constituição e o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas antigas Escolas Preparatórias e nas Escolas Secundárias e que, segundo o seu preâmbulo, se trata de um Regulamento provisório que regula o funcionamento e as atribuições do Conselho Pedagógico, de entre as quais e de acordo com o ponto 3.1, “desencadear acções e mecanismos para a construção de um Projecto Educativo de Escola”.

A cedência de mais e renovadas liberdades à escola e às comunidades locais continuou a ser no início da década de 90, uma questão actual, mas onde se associou outra inquietação, a gestão eficiente dos fundos públicos. As reformas referentes à autonomia escolar passaram a estar associadas a um movimento em duas direcções: a descentralização propriamente dita e o cumprimento da “Nova Gestão Pública” que ambicionava adequar os princípios aplicados no sector privado à gestão do sector público. A nível político “conclui-se” que a descentralização reforça a autonomia das escolas e aumenta a eficiência na gestão das escolas, pois as deliberações efectuadas ao nível local vão garantir uma melhor aplicação dos recursos públicos.

Neste âmbito, surge o já referido Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, criado em consonância com o Decreto-Lei nº 43/89 e que vai distinguir e diferenciar o Projecto Educativo dos



outros documentos escolares. Este Decreto-Lei constituiu um novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, e teve por base os princípios de participação, democracia e autonomia da escola, materializada no Projecto Educativo, estendendo a autonomia às escolas não incluídas pelo Decreto-Lei anterior (1º Ciclo e Jardins de Infância), ambicionando ao mesmo tempo, que os elementos constituintes da comunidade educativa fossem membros activos da mesma.

Neste modelo de administração é extremamente visível a importância atribuída ao Projecto Educativo, onde são definidas as fases para a sua construção, e são determinadas exaustivamente as responsabilidades que cada órgão terá no processo que vai desde a sua elaboração, até a sua aprovação.

É no Anexo ao Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho que a definição de Projecto Educativo de Escola se encontra mais elaborada e também mais explicitada, em que se pode ler que “...o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados” e que é “resultante de uma dinâmica participativa e integrativa (...) pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

As Governações socialistas que se sucedem de 1995 a 2002, tentam diferenciar-se das formas de governação antecedente do Partido Social-Democrata, principalmente a nível do domínio discursivo. Esta substituição de política governamental vai realçar o carácter social. Quanto à política educativa, vai também ser modificada: abdicou-se da Reforma “*top down*” do anterior Governo e preferiu-se o consenso nacional como a parte mais importante da educação, enfatizando a participação como a base para a democratização.

Neste intuito, o Ministro da Educação Marçal Grilo vai propor num documento que apresenta na Assembleia da República, a que chama de “Pacto educativo para o Futuro” e que vai servir como uma plataforma de entendimento: “Pretendemos pôr em prática um pacto aberto que permita uma partilha e uma complementaridade nas responsabilidades. Ao Estado caberá assumir um papel estratégico insubstituível, assumindo a sua quota-parte no investimento, na regulação e na orientação. Mas à sociedade será cometida a tarefa de dar corpo e consequência às políticas, em nome do respeito pelos princípios constitucionais ligados ao direito à educação e à liberdade de ensinar e aprender.”

Estas novas orientações políticas têm em vista, de alguma forma, uma territorialização das políticas educativas, sobretudo com o reconhecimento de uma maior autonomia às escolas traduzida no Projecto Educativo de Escola.

Um dos Secretários de Estado do 1º Governo Socialista dos anos 90, Guilherme Oliveira Martins, insiste na noção de que “A Europa do conhecimento deve ser, assim, também um espaço de justiça e de equidade — não numa lógica uniformizadora, mas de modo a que a qualidade seja um permanente desafio sempre por atingir e cada vez mais exigente” (1997: 132).

Nesta base surge o Despacho 147-B/96, de 1 de Agosto, onde “apareceram” os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, sendo criadas medidas que possibilitaram interferir em contextos sociais pouco favoráveis. Este Despacho visou desenvolver condições de reorganização das escolas dessas zonas, fazendo com que estas trabalhassem em rede, tendo em comum um Projecto Educativo adaptado para esse território. Neste Despacho é ainda mencionado que o desenvolvimento dos Projectos Educativos a nível pedagógico e financeiro, seria negociado com as Direcções Regionais de Educação correspondentes. Estas medidas foram facilitadoras para a aplicação do Projecto Educativo e assemelham-se àquelas que depois vieram a ser formuladas no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário sobre os contratos de autonomia das escolas.

Um ano depois, através do Despacho Normativo 27/97 de 2 de Junho, e antecipando a nova legislação de ordenamento jurídico da autonomia das escolas, foram enunciadas algumas medidas para o reordenamento da rede escolar em Portugal, visando a formação de Agrupamentos de estabelecimentos de ensino. O Projecto Educativo neste despacho é referenciado algumas vezes, sendo caracterizado como um elemento primordial das medidas de intervenção educativa dos Agrupamentos de Escolas ou dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

No ano seguinte surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, embebido na consciência conciliatória presente no Programa para a Educação do XIII Governo Constitucional, que previa o “Pacto Educativo para o Futuro” já referido anteriormente e que previa substituir o conflito pelo diálogo construtivo. Este governo do Partido Socialista demonstrava grande interesse pela educação e insistia na importância da adaptação do sistema educativo à formulação de soluções para responder às indispensabilidades consequentes da realidade social. Era apologista da “tradição universalista europeia” presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, defendendo, desta forma, as preferências enunciadas no Programa do Governo, que pretendiam estar de acordo com os “indicadores europeus” de educação e formação. A “democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” eram objectivos a que este governo se propunha, assim como a “constituição de acordos sócio-educativos” que garantissem a acção e a participação da sociedade no geral, sendo que este novo diploma impulsionava as escolas para procedimentos em que a autonomia era construída através da comunidade envolvente.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (Decreto da autonomia das escolas) surge também para tentar valorizar a importância do “local” e que segundo Marçal Grilo (Ministro da Educação

da época) corresponderia à grande modificação “que vale a pena fazer nos próximos anos”, admitindo também que aquela “não será uma modificação dramática do ponto de vista mediático, porque necessariamente será feita de uma forma tranquila e gradual, mas é, seguramente, no médio e longo prazo a grande alteração que nós devemos introduzir no sistema” (1997: 153).

Neste Decreto-Lei, as escolas podiam executar a descentralização e a sua autonomia através de um projecto próprio, como é dito no seu preâmbulo: “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.” Esta legislação teve como objectivo principal uma nova organização de administração da educação, tendo por base a descentralização e a autonomia das escolas, assim como a valorização de uma identidade própria de cada escola, “autenticada” no seu Projecto Educativo e na flexibilidade da sua organização pedagógica, tendo por objectivo alcançar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos. O regime de autonomia das escolas traduzido neste Diploma exprime uma enorme “flexibilidade” nas competências conferidas às escolas. Esta autonomia dá a possibilidade às escolas de poderem tomar decisões a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu Projecto Educativo (art.º 3, ponto 1). Além das diferentes mudanças que envolveu no sistema escolar público português, esta nova legislação reporta-se directamente para o método faseado do desenvolvimento da autonomia escolar através dos contratos de autonomia. É então defendida a criação de uma identidade própria de escola, estabelecida no seu Projecto Educativo, permitindo que cada instituição escolar se declare como uma organização exclusiva. Da mesma forma, e tendo por referência a noção de Projecto Educativo de Escola, desenvolvem-se os conceitos de participação e de comprometimento dos seus actores, de maneira a formar uma verdadeira comunidade educativa participativa, e em que, os elementos que a constituem compartilhem os mesmos interesses, os mesmos objectivos e se empenhem conjuntamente em atingir os objectivos indicados.

Dois anos depois, e ainda com o Partido Socialista no Governo, surge o Decreto Regulamentar nº12/2000, de 29 de Agosto, que apresenta as condições necessárias para a formação dos Agrupamentos de Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, pressupondo a presença de um Projecto Educativo comum e como se pode ler no seu preâmbulo, “a necessidade de uma descentralização efectiva, com respeito pela inserção territorial do projecto de escola e da existência de uma dimensão local da política de educação”.

O ideal da autonomia das escolas pouco se modificou na primeira década do século XXI, já que a deslocação de renovadas competências para as escolas deixou de ser visto como um procedimento global de reforma política e administrativa. Esta autonomia das escolas é assim encarada como um instrumento a usar para aperfeiçoar a qualidade do ensino. É dada uma maior importância à autonomia pedagógica, que parece estar mais relacionada ao aumento do sucesso educativo. Esta nova atenção na autonomia das escolas indica um vasto número de experiências, dirigidas a compreender o processo de como as escolas estão a fazer uso das suas novas responsabilidades e para melhor perceber os resultados da autonomia das escolas.

O Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de Janeiro, surge devido à necessidade da implementação adequada e centralizada de um Projecto Educativo. Esta legislação vai transferir algumas competências para os Municípios, onde se julga pertinente a definição de políticas educativas locais coerentes, e que torna actuais para a época, as palavras de Barroso (1999: 129), quando este refere que se “assiste hoje, no interior de cada Estado, a um movimento (...) de valorização do local, com fortes implicações na política e administração da educação”.

Portugal já há uns anos que tinha adoptado uma verdadeira política de autonomia das escolas, mas este novo século parece ter ampliado ainda mais essa visão política, com o intuito de ser ainda dada uma maior autonomia às escolas. No nosso país, mais precisamente no ano de 2008, passou a vigorar o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril (novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), que presentemente está em fase de aplicação e que fortaleceu ainda mais o princípio da autonomia das escolas nas áreas do planeamento, da gestão e da organização.

“O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº75/2008)

No seu artigo 9º, ponto1, alínea a), podemos ler que o Projecto Educativo é definido exactamente da mesma forma, como o foi no Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio.

Este Decreto-Lei cria o cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, constituindo desta forma um órgão unipessoal e não um órgão colegial como o que vigorava anteriormente. Esta criação da figura de director está estritamente ligada ao reforço da liderança nas escolas, uma das medidas mais evidentes na reestruturação do regime de

administração escolar. Este reforço na liderança escolar prevê que, em cada escola, exista uma figura principal com poder para desenvolver o Projecto Educativo de Escola e fazer cumprir a nível local as medidas de política educativa.

Para fortalecer a participação da comunidade envolvente e das famílias, fomentando desta forma uma maior abertura da escola ao exterior e a sua inclusão nas comunidades locais, criou-se um novo órgão de direcção denominado por Conselho Geral (órgão de âmbito colegial de direcção que tem representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, das autarquias e da comunidade local, designadamente representantes de várias organizações e instituições) e que tem como uma das suas competências aprovar o Projecto Educativo acompanhando e avaliando a sua execução.

Quanto aos instrumentos de autonomia, nesta nova legislação, podemos verificar que são considerados o Plano Anual e Plurianual de Actividades da Escola que são: documentos de planeamento que definem, em função do Projecto Educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

Outras referências ao Projecto Educativo são encontradas no artigo 57º quando são definidos os contratos de autonomia (onde se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projecto Educativo) e os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia (com o compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do Projecto Educativo).

Esta nova legislação conserva a possibilidade da transferência de competências através do princípio da contratualização da autonomia, apontando para regulamentação subsequente as acções administrativas indispensáveis. Esta transferência de competências está relacionada com a avaliação externa, tendo por referência o princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos usados neste serviço público. As grandes alterações protagonizadas por esta legislação, são de facto no discurso político-ideológico e na abertura da escola à comunidade, sendo facultada uma maior importância às autarquias e aos elementos comunitários.

Presentemente, em quase toda a Europa é reconhecida a importância das escolas serem autónomas, pelo menos no âmbito da sua gestão. Esta unanimidade provém de três décadas de modificações principiadas nos primeiros anos da década de 80, ganhando alento na década de 90 e na primeira década deste século.

Por outro lado, ao falar-se em autonomia das escolas actualmente, estamos a referir-nos também a uma perspectiva burocrática que tem sido uma das inquietações das escolas e dos professores. Esta inquietação verifica-se na elaboração de documentos escritos, como os Projectos

Educativos e Curriculares entendidos, particularmente, como documentos correspondentes a deveres legais, e por vezes não tão entendidos como processos de política educativa local. Portanto, a “autonomia” que tem sido “bandeira” nas recentes vagas de reformas na educação assinaladas numa maior importância pelo local, por outro lado, é subjugada por relatórios de organizações internacionais, expressando novas formas de controle dessa autonomia, afectando as condições de trabalho, de vida e de convivência nas escolas.

Como conclusão deste capítulo, podemos afirmar que a escola da actualidade é sentida como alvo de um processo activo e em que ocorrem várias mudanças sucessivas. As modificações e reorganizações administrativas, pedagógicas e financeiras são constantes. Tentamos reflectir como num modelo de gestão, que se quer partilhado, um instrumento, o Projecto Educativo pode ser, de facto, um veículo muito importante e que serve de orientação para a prática educativa, sem desprezar, neste prisma, os seus desígnios e formas de operacionalização.

## **Capítulo II – Evolução Histórico/Política da Escola Inclusiva**

No presente capítulo iremos fazer referência à história da deficiência, bem como às políticas adoptadas ao longo dos tempos para esta população específica, de maneira a melhor compreender-mos a forma como têm sido vistos os deficientes ao longo dos séculos.

A Educação Especial apresenta um percurso em constante mudança. Da situação em que a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) era excluída do seu contexto sócio-educativo, passámos para uma nova realidade. Nessa realidade tornou-se evidente a preocupação em dar resposta a todas as crianças com NEE. Assistiu-se, pois, a uma progressiva inflexão na percepção relativamente à criança diferente da dita normal.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais só ocorre nos anos 60 e, no nosso país, só com a LBSE, em 1986, é adoptada. Até aí falava-se de deficiência e a grande questão, implícita, era a educabilidade destas crianças. Reconhecer a educabilidade dessas crianças provocou uma longa trajetória, que culmina na actualidade com a noção de inclusão.

Este capítulo integra-se epistemologicamente, no âmbito da Educação Especial em geral e, em termos mais pormenorizados, no âmbito da escola inclusiva.

Dada a relevância actual da temática da educação inclusiva parece justificar, portanto, a sua abordagem num trabalho deste género. Nesta parte do trabalho temos por finalidade, expor a informação adquirida através da consulta da bibliografia de incidência deste tema, que se considerou importante, não só para produzir o enquadramento teórico do problema em estudo, mas também para nos proporcionar dados capazes de dar respostas científicas a alguns aspectos relativos às próprias perguntas iniciais. Neste caso, nomeadamente no estudo das Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial que ao longo da história da humanidade não têm sido equacionadas da mesma forma.

Esta investigação relativa à evolução das Políticas de Educação Especial, vai culminar com o estudo do que está a acontecer efectivamente nas nossas escolas quanto à inclusão educativa dos alunos com NEE, considerando que a inclusão destas crianças exige um constante repensar das práticas organizacionais e pedagógicas dentro da própria escola.

## **1 - Definição do conceito de Necessidade Educativas Especiais**

Na década de 70 do Século XX passou a utilizar-se o conceito “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) que, normalmente, se refere a todas as situações em que, devido às particularidades individuais, sobretudo aquelas que estejam relacionadas com dificuldades físicas, intelectuais ou emocionais ou até dificuldades de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem esteja muito alterado e que imponha uma adaptação dos sistemas educativos.

Há uma Necessidade Educativa Especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (Brennan, 1988: 36).

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) aplica-se a todas as crianças e jovens cuja dificuldade na aprendizagem se relaciona com deficiências ou dificuldades escolares. Designa, nas nossas escolas, "os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a média" (Rodrigues, 2001: 15).

Na sua essência, as NEE estão relacionadas com as diferenças individuais significativas de cada aluno e, por isso inserem-se num conjunto de problemas específicos que obrigam a recorrer a uma equipa de educação especial multidisciplinar, ao longo ou em parte do percurso educativo do aluno (Correia, 2003a).

Esta designação compreende um novo modelo para a educação de alunos deficientes ou inadaptados, onde a deficiência passa a ser encarada como um contínuo de necessidades específicas de educação, por contra-senso às particularidades de diagnóstico do foro médico. É a modificação do modelo médico ou médico-pedagógico para o modelo educativo.

Em Portugal esta expressão (NEE), a nível legislativo, tem obtido receptividade.

O objectivo fundamental de qualquer educação (ou reeducação) é desenvolver todas as aptidões dos educandos. Em qualquer conjuntura ou denominação, que decorra em determinado tempo, reconhecidas as capacidades das crianças com NEE, com o descobrir das áreas fortes e das áreas fracas, a finalidade principal da educação é ajudá-las a potenciar o seu desenvolvimento, a eliminar os seus obstáculos, através de um apoio secundário para fortalecer os pontos fortes e desenvolver o máximo das suas potencialidades. Assim sendo, as crianças com dificuldades podem adquirir um melhor nível de eficácia.

Na relação dos indivíduos com a deficiência e o meio que os rodeia, surgem efeitos negativos, pois estes podem não estar preparados para conviver com a presença de limitações ou anulações funcionais. Esta inadaptação do meio é designada por “handicap” ou desvantagem. Esta



desvantagem verifica-se na relação criança-ambiente. Esse ambiente pode ser alterado, pode ser adaptado e acessível para a criança deficiente. O ambiente ou meio de que falamos, e que rodeia a criança deficiente é a sociedade. Terminar com a inferioridade determina uma mudança nessa sociedade. A nível educativo corresponde a uma mudança na escola. Uma educação só pode ser considerada para todos e para cada um se for eficiente na luta contra a desvantagem, a qual na escola se pode materializar nos espaços e tempos, nos currículos, nas estratégias, nas posturas, etc...

## **2 - Definição de Educação Especial**

A Educação Especial é o conjunto de adaptações educativas que se efectuam no caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A Educação Especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogêneos do ensino normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afectivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular (UNESCO, 1979).

Ao referirmos a Educação Especial, estamos ao mesmo tempo a reflectir acerca dos próprios direitos da criança. Assim sendo, e após períodos como a Idade Média, em que à infância não era dada a devida importância, verifica-se hoje, uma modificação crescente na preocupação pelas problemáticas infantis, especialmente quando falamos nas crianças mais carenciadas. Destas preocupações fazem parte, naturalmente, as crianças mais limitadas fisicamente, intelectualmente, emocionalmente ou até com dificuldades de aprendizagem, que no campo dos direitos humanos, devem ter idênticos direitos em relação às outras crianças. Estas crianças tendo em consideração as suas características próprias e específicas devem ter, também, auxílios diferentes.

A criança deficiente deve ser considerada como sendo susceptível de educação, e para isso, deve ter-se em atenção os limites das suas potencialidades.

A Educação Especial, ao longo dos tempos, foi tendo modificações, sempre com o propósito de que a criança com Necessidades Educativas Especiais visse diminuídas as suas limitações e obtivesse as mesmas oportunidades que as crianças “normais”.

Retrocedendo às origens da Educação Especial, reportadas a dezoito séculos, verifica-se que as posturas predominantes em cada período histórico reproduzem uma maior ou menor compreensão dos indivíduos com deficiência.

A problemática da deficiência e logicamente da Educação Especial não tem sido vista da mesma forma ao longo dos tempos. No final do século XVIII e princípio do século XIX iniciou-se

o período das instituições especializadas para pessoas com deficiência, e é a partir daí que normalmente se conclui ter “nascido” a Educação Especial, tendo tido, entre os séculos XVII ao XIX, grandes evoluções provenientes das transformações sociais da época (a educação passa a ser vista como um benefício que as crianças deficientes deviam ter acesso), isto devido à influência dos grandes pensadores desse tempo que se interessavam, principalmente, com os direitos dos indivíduos e também com técnicas educativas diferentes e consideradas mais adequadas a utilizar com as “crianças especiais “ (abade de L’Epée para surdos, Valentim Haüy e Luís Braille para cegos, Itard e Seguin para atrasados mentais).

Assim sendo, ao longo dos tempos a história da humanidade caracterizou-se, por posturas diferenciadas em relação à pessoa com deficiência. Esta passou pela sua exclusão, separação do mundo dos demais, colocando-os em asilos e instituições, pela fase da integração e só recentemente pela fase da inclusão. Estas atitudes distintas têm equivalido às modificações a nível social e cultural do próprio desenvolvimento da história.

Em Portugal, a Educação Especial está enquadrada na legislação e segundo a Lei nº 9/89) foi definida como “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como, a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades”.

Mayor (1991: 12) define a Educação Especial como “uma actividade educativa diferente da “ordinária”, “normal” ou “geral”, que constitui um campo de preocupação, de investigação e de aplicação a uma realidade concreta das situações excepcionais e que se tem desenvolvido a tal ponto, que constitui já uma verdadeira disciplina, na sua dupla vertente científica e prática”.

Torna-se então imprescindível o estudo evolutivo, no contexto internacional e nacional, das políticas e práticas relativas aos indivíduos com deficiência, isto porque, nos permite compreender as modificações que se foram produzindo ao longo dos tempos.

### **3- Período da Exclusão**

Ao longo da história sempre existiram pessoas consideradas diferentes, devido às suas várias deficiências (físicas, mentais, sensoriais congénitas ou adquiridas) e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo, numa fase inicial, estigmas que despertavam medos, superstições, frustrações, exclusões e separações. Tais posturas adoptaram várias formas, que foram desde uma selecção natural nos primeiros tempos, à selecção biológica dos Espartanos que matavam, aquando

do seu nascimento, as crianças com más formações ou deficientes. Na Grécia, e mais propriamente em Atenas, estas crianças eram deixadas em montanhas e locais incógnitos e em Roma eram lançadas aos rios. Durante a Idade Média foi reconhecida uma relação entre a demonologia e a deficiência, em que a Igreja relacionava a causas divinas as anomalias que as pessoas sofriam, considerando-as como possuídas pelo diabo ou por espíritos maus, submetendo-as a práticas de exorcismo.

Na Idade Média, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997: 13).

Aquando da reforma de Lutero e de Calvino, as crianças deficientes, eram comparadas a seres possuídos pelo Demónio.

Durante os séculos XVII e XVIII, as crianças com deficiência, “eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes” (Carvalho e Peixoto, 2000: 35)

A partir do final do século XVIII, princípios do século XIX, predominava a era das instituições, surgindo a ideia de que era imprescindível proteger a pessoa normal da não normal, considerando-se esta última como um perigo para a sociedade. É neste período que se inicia a época da institucionalização especializada das pessoas deficientes. Criam-se escolas especiais para cegos e surdos no século XIX e só no final do mesmo século é que se inicia o atendimento a deficientes mentais em Instituições criadas para este fim.

Neste período assiste-se à “tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica), da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (Correia, 1997: 13). Os estudiosos e médicos empenhavam-se no estudo destas pessoas consideradas diferentes e denominados “deficientes”, como nesta época eram rotulados.

Com esta segregação a sociedade e o estado sentem-se mais aliviados, podendo assim dar uma maior assistência às crianças com deficiência, ajudando-as e concedendo-lhes cuidados e atenção de forma isolada. Estas crianças, não podendo frequentar escolas regulares, eram segregadas e discriminadas.

Acreditava-se que excluir estas pessoas do mundo dos demais, era a única solução para o problema, e esta exclusão indicava a política global que se baseava na separação e isolamento destas crianças deficientes. Durante longos anos, passou-se a atender a criança deficiente em instituições, que muitas vezes não eram adequadas e que continham todo o tipo de problemas (deficiências mentais, auditivas, dementes, velhos, delinquentes, psicóticos, etc...), em que os apoios eram mais assistenciais, não tendo a vertente educativa de desenvolvimento pessoal, ou seja,

o atendimento das crianças deficientes nas instituições não era mais do que uma forma de exclusão. Eram construídos Centros longe das povoações, alegando que o campo propiciava uma vida mais saudável e alegre a estas pessoas, ficando desta forma o deficiente mais protegido, mas também mais segregado e excluído da sociedade, não tendo esta que suportar o contacto com ele.

A era da industrialização teve consequências, aumentando e reforçando as práticas segregativas, devido a razões económicas e sócio familiares. O século XIX pode então considerar-se como a fase áurea da institucionalização, apesar de esta se estender até à segunda metade do século XX.

Esta evolução que se viveu noutros países também se registou em Portugal, onde também foram aumentando as preocupações com a Educação das crianças deficientes.

No nosso país, o primeiro passo para a educação de crianças deficientes foi dado em 1822, quando José António Freitas Rego solicitou a D. João VI para serem educados os surdos e cegos, tendo esta solicitação sido atendida. Em virtude desta decisão, foi contratado Aron Borg de nacionalidade sueca, para criar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos que teve como sede o Palácio do Conde Mesquitela, no “Sítio da Luz” e que em 1827 foi deslocado para a tutela da Casa Pia.

Correia (1997: 13) afirma que no século XX surgem as grandes transformações, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais. A política global consiste em separar e isolar estas crianças, começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

Devido à influência de alguns acontecimentos que se verificaram na primeira metade do Século XX, aparecem as primeiras bases ideológicas e políticas que se vão traduzir numa enorme mudança, tanto na concepção, como na compreensão das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Em consonância, Wyne e O'Connor (1979: 23) mencionam que é no período entre 1910 e 1969 que decorrem as mais importantes mudanças das práticas e das políticas de educação, verificando-se uma propensão cada vez maior para retirar do domínio exclusivamente médico, grande parte das pessoas distribuídas por diferentes categorias de excepionalidade, colocando-as debaixo da tutela da educação.

O século XX é caracterizado também pela obrigatoriedade e ampliação da escolaridade básica. Quando foi detectado que alguns alunos tinham dificuldades em acompanhar o ritmo

regular da classe onde estavam integradas, e que deviam usufruir de um atendimento semelhante ao das restantes crianças da sua idade, multiplicaram-se as classes especiais e por consequência o rotular das crianças. As escolas especiais vão propagar-se e distinguem-se devido às suas diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisia cerebral, espinha bífida, dificuldades de aprendizagem, etc...

Estas escolas especiais estabelecem um subsistema de educação distinto dentro do sistema regular. Estas classes especiais eram como “um “caixote” para todo o tipo de crianças que não serviam ao sistema educativo.” (Pereira, 1984: 45).

No nosso país a evolução do Ensino Especial é assinalada a partir de 1913, pelo então Director da Casa Pia, o Dr. Aurélio da Costa Ferreira, que organizou um curso de formação especializada dirigido a professores que ensinavam deficientes auditivos. O mesmo, em 1916, fundou um Instituto que passaria a ter o seu nome, Instituto esse que no princípio se dirigia à observação e ensino de alunos da Casa Pia que eram considerados deficientes mentais, e que também se dirigia ao estudo de crianças com perturbações mentais e de linguagem que se deslocavam à sua consulta externa.

A partir da I Guerra Mundial e da nova depressão económica, é posto novamente em causa o significado da diferença, o papel da criança na sociedade, a prevenção das doenças e deficiências, as prioridades no domínio dos Serviços de Saúde, Segurança Social e outros.

Em 1923 com a Proposta de Lei acerca da Organização da Educação Nacional (Reforma de João Camoesas), assistia-se a uma determinada preocupação educativa. Esta reforma estabelecia uma referência doutrinal em que eram visíveis e perceptíveis os ideais pedagógicos da educação nova e da escola activa, baseados numa política segregadora em relação à população deficiente. Isto quer dizer que nesta escola única e igual para todos, sendo pobres ou ricos, não havendo distinção de sexo ou proveniência social, os indivíduos deficientes não tinham lugar. Estas preocupações e ideais eram considerados inovadores, mas eram desprovidos de preocupações por esta população específica.

O início do período ditatorial em Portugal (a partir do golpe de Estado de 28 de Maio de 1926) caracterizou-se pelo bloqueio aos movimentos pedagógicos renovadores, tendo-se também verificado um retrocesso político e social. Os movimentos renovadores e os seus promotores estavam quase sempre associados a grupos de opinião, favorecendo desta forma a intervenção repressiva e intimidatória do Estado.

A nível educativo foram extintas algumas das grandes reformas Republicanas. O ensino obrigatório vai passar a ser a 3ª classe e a educação reduz-se a “ler, escrever e contar”.

Com a entrada em Vigor da Constituição de 1933 o Estado desresponsabiliza-se pela educação. Em relação à Educação Especial, também nada de importante é adoptado, em

concordância com estes ideais políticos de indiferença relativos ao ensino e à educação. Neste período a Educação em Portugal estava assim organizada. No entanto esta situação no nosso país é idêntica ao que se passava, nesse mesmo período, fora das nossas fronteiras.

A nível legislativo foi publicado em 1945 o Decreto-Lei nº 35401 de 27 de Dezembro, que considera o Dispensário de Higiene Mental Infantil, responsável, em todo o país, pela deficiência mental, atribuindo-lhe várias competências. Nesse ano em Portugal e com o Estado Social de Direito, passa a ser adoptada oficialmente a educação dos indivíduos deficientes, sendo que a partir daí são formadas as primeiras classes especiais dentro do sistema regular de educação. Com estas novas reformas o Estado português passou a assumir a educação dos deficientes.

Esta nova abordagem do Estado em relação à Educação vai procurar afastar as características individualistas e abstencionistas do Estado Liberal de Direito. Nesta fase é evidenciado o carácter social do Estado, que qualifica a sua filosofia e que pressupõe uma política decididamente intervencionista no sentido da consecução do bem-estar geral. Tendo por base estas novas orientações do Estado, são criadas em 1946 as primeiras classes especiais, que funcionavam nas Escolas Primárias. Com estas classes, foi criado o Ensino Especial Oficial em Portugal, embora este apenas se referisse aos indivíduos deficientes intelectuais.

Nos anos cinquenta verifica-se um crescimento económico que é acompanhado por uma alteração do sistema produtivo. Ao mesmo tempo e em diferentes estratos sociais, alteram-se posturas e condutas, adoptam-se novos valores, principalmente devido a uma maior abertura exterior (emigração, intensificação do comércio externo, turismo, televisão). Esta abertura ao exterior vai consciencializar as pessoas em relação aos atrasos nacionais. A época do saber baseada só no “ler, escrever e contar” não é suficiente para as novas necessidades. Em 1956, surge o Decreto-Lei nº 40964 de 31 de Dezembro que define a escolaridade obrigatória mínima para 4 anos para os rapazes, continuando a ser de 3 anos para as raparigas.

No princípio da década de sessenta, novos elementos puseram em questão a política de isolamento que se verificava em Portugal, como é o caso da guerra colonial e da emigração. Nesta fase é visível uma pressão cada vez maior das Organizações Internacionais.

Estes novos dados motivam, no país, adaptações regulamentares sendo que de entre os mais importantes, se destaca em 1960, o Decreto-Lei nº 42994 que determina que a escolaridade obrigatória passe a ser a mesma para ambos os sexos (4 anos).

Neste âmbito, os deficientes mentais e a forma como lhes são dadas respostas ao nível do sistema educativo, vão sofrer modificações.

Podemos por isso constatar que, de facto, no início da década de sessenta vai existir uma maior interferência oficial por parte do Estado a nível da Educação Especial.

Nesta sequência, em 1964, o Instituto de Assistência a Menores, no campo de acção do Instituto da Família e Acção Social, que pertence ao Ministério da Saúde e Assistência, cria em várias partes do País, com maior incidência a norte do Rio Mondego, os Serviços de Educação de Deficientes, com o objectivo de assumirem a responsabilidade pela estruturação de métodos educativos para as crianças deficientes (intelectuais, auditivos e por fim visuais). Além destas estruturas criadas, foi dado apoio a outras que já existiam anteriormente, particularmente ao Centro Infantil Hellen Keller, onde ocorreram as primeiras experiências de educação na mesma classe de jovens cegos e amblíopes, com jovens sem deficiência visual, assim como a integração dos primeiros alunos com deficiência visual deste Centro no ensino Preparatório e Secundário. Estas tendências espelham alterações nas políticas educativas, muito diferentes daquelas verificadas na fase estudada até aqui.

Pouco tempo depois é o Ministério da Educação quem principia a integração dos alunos com deficiência no Ensino Primário, contando com o apoio precioso da Direcção Geral da Assistência que já em 1968 através do Decreto-Lei nº 48485/68 tinha criado algumas estruturas regionais (Centros de Educação Especial - C.E.E.'s).

Ao mesmo tempo, e tendo em consideração a escassez de recursos existentes no País, alguns grupos organizados de pais associam-se para desta forma conseguirem criar estruturas educativas para os seus filhos (1956 - a Liga dos Deficientes Motores, 1960 - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, 1962 - Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, 1971 - Associação Portuguesa para Protecção de Crianças Autistas).

No ano de 1967 surge a Portaria nº 22426, que cria no Ministério da Saúde e Assistência, a Comissão de Reabilitação, tendo por objectivo ser a ferramenta da governação para a execução de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social dos indivíduos deficientes assente no planeamento e coordenação de acções que se venham a realizar a nível nacional.

Estas modificações a nível da Educação Especial e da Reabilitação desta época tiveram também por base a Declaração dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948), assim como as opiniões crescentes de que a segregação nos planos educativos e social era anti-natural e indesejável.

No final dos anos 60 “a segregação começou então a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional de educação especial, considerado como discricionário, anti-democrático e ilegal.” (Felgueiras, 1994: 24).

Esta crescente humanização da cultura e a tomada de consciência dos direitos das crianças, levam a uma rápida evolução das ideias, em que é considerada a normalização e a integração social como o objectivo último da acção em prol da criança com deficiência e que por outro lado, cria novas fórmulas para o sector pedagógico, educativo, terapêutico e médico.

Para esta mudança, contribuíram vários factores que Garcia Garcia (1991: 66) expõe: “O desenvolvimento das associações de pais e deficientes, a implementação de outros modelos de prestação de serviços às pessoas deficientes, integrando-as na comunidade onde vive, a tomada de consciência por parte da sociedade da desumanização em que os deficientes são tratados nas instituições, o avanço das ciências tais como a Biologia, Psicologia, Medicina, Pedagogia entre outras, que derrubaram as perspectivas reducionistas quanto à capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas deficientes, as declarações dos direitos do homem, da criança e do deficiente mental (reconhecendo o direito à educação por parte destas crianças, financiada com fundos públicos, o aparecimento de novas ideias relativamente à prestação desses serviços (normalização, integração e individualização))”.

Assiste-se portanto a uma época de grande optimismo, acreditando-se que não há crianças que não possam ser educadas. Muda-se, desta forma, o “culto da cura” instituído no século XIX, pelo “culto da educabilidade” desta fase. A partir daqui vai-se procurar dar resposta às várias necessidades particulares de cada deficiente, acautelando desta forma o seu direito à educação e ao trabalho, respeitando as "diferenças" entre cada indivíduo, permitindo ao deficiente ser considerado um indivíduo de pleno direito.

## **4- Período da Integração à Inclusão**

### **4.1- Perspectiva Internacional de Integração**

Nos Países Escandinavos, iniciaram-se várias críticas à segregação das crianças ditas “deficientes” com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), ao questionarem o exagero das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço tinha em termos de estilo de vida (segregação). Este princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que todas as pessoas com deficiência teriam o direito a um estilo de vida que seria normal na sua cultura, e que a todos sem distinção, deveriam ser dadas oportunidades iguais de participação em todas as actividades.

O movimento integrador surge a partir da consagração dos princípios igualitários de direitos e de oportunidades, assim como do direito à diferença. A nível prático isto reflectiu-se na dinâmica da normalização, que se resume em proporcionar a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, situações de aprendizagem idênticas às das crianças ditas “normais” em meios e estruturas comuns. Passa-se de um sistema de educação segregado (à parte), para um bem menos restritivo. Em Portugal esta evolução reflecte-se na legislação que foi sendo publicada ao longo do tempo.



Este novo movimento surgiu para defender os direitos dos indivíduos portadores de deficiência, numa sociedade com ideais de sentido de responsabilidade e de compromissos humanos.

O conceito de normalização está ligado à história da Educação Especial nos países do Norte da Europa (escandinavos), mais propriamente na Dinamarca, onde a “Nova Acta Legal” (promulgada em 1959) definia como objectivo final da educação especial o seguinte: “É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.

O conceito de deficiente foi assim alterado de estático e irreversível, para uma visão mais dinâmica e humanista. O deficiente passa a ser visto como um indivíduo com direitos e deveres iguais aos de toda a gente.

Esta nova noção de normalização vai-se tornar mundialmente mais abrangente na década de 70, propagando-se pela Europa e América do Norte.

Garcia Garcia (1991: 69) sugere que, ao falar-se em normalização não se pretende “converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer-lhe os mesmos direitos fundamentais que assistem aos outros cidadãos do mesmo país e com a mesma idade. Normalizar é aceitar a pessoa deficiente tal como ela é, com as suas características diferenciadas e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que se possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver a vida o mais normal possível.”

A década de 70 é então caracterizada pela generalização do conceito de normalização e caracteriza-se pela integração das crianças com deficiência, uma vez que o novo paradigma social assenta na concepção de que todos os indivíduos têm direito à educação e ao ensino, e que este se deve adaptar às suas necessidades.

Na segunda metade do século XX assiste-se a um grande desenvolvimento da educação especial, em quantidade (número de professores de educação especial e orçamentos envolvidos) e em qualidade (variedade e complexidade de serviços). Os direitos dos deficientes vão ser uma preocupação essencial dos professores de Educação Especial na década de setenta, sendo que neste período é publicada uma grande quantidade de legislação sobre este tema, de que são exemplos relevantes a nível internacional o Warnock Report (1978) e a Public Law (1975).

Com este novo desafio de integração da criança com deficiência na escola pública, surge a primeira lei regulamentadora do Ensino Especial – “A Public Law 94 – 142”, em 1975 nos Estados Unidos, que é considerada a Magna Carta da Educação, sendo uma legislação de carácter obrigatório, forçando as autoridades escolares americanas a organizar uma educação apropriada para todas as crianças entre os 3 e os 21 anos e que foi concebida para satisfazer estes quatro objectivos principais:

- Direito a uma educação pública adequada a todos;
- O direito a uma avaliação justa e não discriminatória:
- O direito dos pais em poder recorrer à autoridade judicial, sempre que as recomendações não sejam observadas;
- O estabelecimento de um plano educativo individual.

Segundo esta legislação e tendo em consideração a educação dos indivíduos com deficiência, a escola devia definir a educação mais adequada, tendo em atenção um meio o menos restritivo possível, tendo por base o plano educativo especial.

Na mesma década e em 1978, no Reino Unido, surge o “Warnock Report” que introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais e que vai influenciar para sempre a Educação Especial, pois alarga este conceito a todos os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem e não apenas às crianças portadoras de deficiência. Este relatório aponta para a necessidade de conhecimentos acerca dos vários serviços de apoio existentes ao serviço do docente, às estratégias e às capacidades de observação das aprendizagens e do comportamento dos alunos, sobre factores que perturbam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do acto educativo, assim como a identificação de NEE. Menciona ainda uma reflexão sobre mudanças nas escolas, a indispensabilidade de formação a nível da organização das aulas, do currículo e dos métodos de ensino como aspectos a considerar, substituindo o paradigma médico/pedagógico vigente pelo paradigma pedagógico.

Este novo conceito de integração (tendo por base legislações internacionais), veio alterar determinadamente as políticas educativas de Educação Especial em Portugal, e por sequência a organização das respostas educativas para as crianças com deficiência.

#### **4.2- Reforma de Veiga Simão e o Período pós 25 de Abril de 1974**

A partir dos anos 70 em Portugal uma das objectivas das reformas Educativas segundo Correia e Martins (2002), era garantir que os alunos com algum tipo de deficiência pudessem frequentar escolas regulares em vez das escolas especiais ou das instituições. “Inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa curva normal, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem.” (Correia e Martins 2002: 15).

O movimento que ambiciona a integração das crianças deficientes nas escolas regulares, em substituição das escolas especiais segregadoras, progrediu em Portugal de forma semelhante ao que

sucedeu nos vários países do ocidente. Para isso, contribuíram decisivamente os avanços científicos e técnicos nesta área, resultantes de várias pesquisas, e que vieram colocar em dúvida as vantagens das turmas especiais, comparando-as com as classes regulares para o sucesso educativo das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Em Portugal, nos anos de 1973 e 1974 ocorrem grandes transformações a nível geral, em consequência da Reforma do Ensino de Veiga Simão (Lei 5/73) e da implementação da Democracia.

O início da integração no nosso país, de forma geral, é relacionada com a Reforma do Ensino de Veiga Simão em 1973, em que se verifica uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação em relação aos alunos com NEE, traduzindo-se na criação das Divisões do Ensino Especial e no apoio prestado às cooperativas e associações de pais.

A Reforma de Veiga Simão legisla a passagem de uma educação escolar selectiva e elitista para uma educação de massas, promovendo o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Esta reforma propunha uma Política Educativa mais dinâmica e capaz de colocar o Sistema de Ensino em concordância com os projectos políticos que então se sugeriam, nomeadamente ao das Organizações Europeias. O Ministério da Educação assume então a educação de crianças e jovens com deficiência e publica importantes diplomas legais que anunciam a integração. Aquando da revolução de Abril, esta Reforma ainda não tinha sido completamente aplicada, mas estavam constituídas as condições do ponto de vista da doutrina e do ponto de vista da orgânica administrativa, para se começar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

A partir do 25 de Abril de 1974, as políticas do novo Governo vão ser por natureza humanistas, e vão ter como objectivo a construção de um Portugal verdadeiramente democrático (princípio democrático), verificando-se como consequência um empenho no desenvolvimento da solidariedade entre a população portuguesa, na realização da pessoa humana e no pleno desenvolvimento de uma efectiva justiça social. Começa-se a notar alguma preocupação política com a formação e emprego de pessoas com deficiência, devido particularmente, à actividade de algumas associações.

O início destas experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, possibilitadas pela Reforma de Veiga Simão, aliadas às modificações surgidas no pós 25 de Abril (democratização do ensino), alertaram para a necessidade de alterações profundas no âmbito da Educação Especial.

O princípio da igualdade de oportunidades de acesso à educação constatou-se em várias iniciativas sociais, como por exemplo no movimento das CERCIS, onde estiveram envolvidas Associações de Pais e outras instituições no âmbito da Educação Especial. Este princípio esteve

também presente em algumas medidas governamentais que tiveram a pretensão de generalizar o acesso à educação e à cultura às crianças com deficiência. Foi portanto um período agitado, em que os novos ideais faziam antever uma grande abertura da sociedade às várias problemáticas sociais, implicando neste caso a educação das crianças com deficiência. Mas, esta época conturbada, não foi favorável a grandes reformas governativas.

O primeiro reconhecimento da condição própria dos indivíduos com deficiência é exposto na Constituição da República Portuguesa de 1976, no seu artigo n.º 71 em que é reconhecido ao Estado a responsabilidade e a obrigação de realizar uma política de prevenção, de tratamento, de reabilitação e de integração dos cidadãos portadores de deficiência.

No ano lectivo de 1975/76 são implementadas pelo Ministério da Educação, as Equipas de Ensino Especial para o apoio de crianças com deficiência que estivessem integradas no ensino regular, que fossem capazes de acompanhar o currículo normal e que perturbassem o mínimo a classe. A maioria da população em idade escolar continuava a frequentar as instituições sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, para onde eram canalizados os investimentos financeiros.

No ano de 1977 foi criado o Secretariado de Reabilitação Nacional, assumindo-se como uma estrutura de coordenação da actuação do Estado em relação à problemática da deficiência. Esta estrutura teve como finalidade ser uma ferramenta do Governo na implementação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social das pessoas com deficiência.

Devido aos vários princípios imanados na Constituição e tendo em conta a indispensabilidade de ser assegurado o cumprimento da escolaridade obrigatória de todas as crianças em Portugal, surge o Decreto-Lei nº538/79 de 31 de Dezembro, que estabeleceu o ensino básico universal, obrigatório e gratuito nos primeiros seis anos de escolaridade, sendo a idade escolar estabelecida entre os 6 anos completos e os 14 anos.

Quanto aos alunos com NEE, é determinado que o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, promovendo uma cuidada despistagem dessas crianças, expandindo o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificando a formação dos docentes e do pessoal técnico.

Contudo estas palavras não representavam a realidade vivida nessa época, pois não existiam organizações de Educação Especial a nível quantitativo, que conseguissem corresponder às necessidades educativas da maior parte das crianças com deficiência.

É também na década de 70 que se começam a colocar em causa a existência das classes especiais, assim como a estigmatização que era atribuída aos alunos quando estes revelavam ritmos de aprendizagem diferenciados. Estas classes foram questionadas porque passaram a ser vistas não

só como um instrumento de segregação, mas também porque a nível financeiro estavam a ser muito dispendiosas aos cofres do Ministério da Educação.

O surgir da Lei nº 66/79 de 4 de Outubro, sobre Educação Especial contou com um precioso apoio por parte dos vários técnicos, professores e educadores ligados à área. Esta legislação previa a urgência de coordenação entre os vários organismos responsáveis pela Educação Especial em Portugal e nesta sequência é criado um instituto coordenador das acções e políticas desenvolvidas. Foram também delineados quanto à Educação Especial, objectivos próprios, que se dirigiam ao pleno desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas dos alunos deficientes. Quanto à sua estrutura, os aspectos mais notórios são a responsabilização do Ministério da Educação em relação à Educação Especial e a integração dos alunos deficientes no sistema de ensino regular, sempre que seja exequível.

A partir do ano lectivo de 1979/80 são também criados os SADA (Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem), as UOE (Unidades de Orientação Educativa) e as Salas de Apoio Permanente (davam resposta aos deficientes motores considerados não integráveis). Para a implementação e articulação de uma política nacional de reabilitação para os deficientes existia o Secretariado Nacional de Reabilitação criado a partir do Dec. Lei nº 346/77.

Em Portugal, assim como noutros países, este novo movimento de integração no sistema é influenciado pelo aparecimento da Public Law e pelo Warnock Report, já referidos anteriormente.

A Integração Escolar para Barrueco Barrueco (1991: 14) “é um processo mediante o qual uma criança com deficiências é acolhida na escola regular e desenvolve na mesma a sua vida como ser social”. Este mesmo autor conclui a sua ideia, dizendo que a integração escolar não se limita a acolher as crianças com NEE nas escolas regulares. A educação das crianças com NEE vai muito para além desta realidade, pois envolve também a comunidade educativa neste processo. Assim sendo, a integração deve inserir-se na forma organizativa da escola, implicando todos os membros da comunidade educativa, passando sem sombra de dúvidas, pela participação activa da criança com deficiência na escola regular, tanto ao nível educativo, como ao nível do ambiente social.

Este novo modelo organizativo pretende que sejam utilizados todos os esforços, no sentido de que as crianças com NEE “permaneçam num ambiente de aprendizagem o mais normal possível”. (Correia e Gonçalves, 1993: 33)

A integração pode ser entendida de forma diferente pelas pessoas que reconhecem que a escola regular deve integrar todas as crianças com NEE. Para todos significa mudança: para uns, a criança é integrada mudando de lugar (da escola especial para a escola regular sem que se operem profundas mudanças quer na criança com NEE, quer na própria comunidade escolar); para outros, é a própria criança que deve mudar (adaptando-se a própria criança à comunidade escolar que a vai

integrar); para outros ainda, todos devem mudar mas a primeira a mudar seria a comunidade educativa.

Com este novo modelo de integração, a presença do aluno com NEE na classe regular não obriga a que este participe nas mesmas tarefas académicas dos outros companheiros sem deficiência. Apesar de partilharem o mesmo espaço físico (a escola ou a sala), os alunos com NEE usufruem de um currículo próprio (com conteúdos, objectivos, actividades, projectos, temas) diferente dos outros alunos ditos “normais” que têm um currículo comum.

Tendo em consideração a história mais actual da educação em Portugal, podemos constatar a existência de uma relação estreita entre as políticas educativas nacionais e a influência de várias instituições internacionais, procurando desta forma, uma maior credibilização para as políticas praticadas. Isto verificou-se após os anos 50 do século passado com a OCDE, relacionada com o período do alargamento escolar e com o crescimento do papel da educação na formação de operários, que eram fundamentais para a concretização dos projectos do regime da época. Nos anos de 1974 e 1975 isto também se verificou com a UNESCO, dando-se resposta às inquietações democratizadoras das reformas educativas. A partir de 1976, no chamado período da normalização, também tivemos influência do Banco Mundial nas nossas políticas educativas, em que se constata o retorno do papel do planeamento das necessidades de mão-de-obra qualificada. Isto também se verifica a partir do início dos anos oitenta com a OCDE, que readquiriu a sua importância ao serem-lhe pedidas várias análises às políticas educativas em Portugal.

#### **4.3- Lei de Bases do Sistema Educativo**

O processo de normalização já referido anteriormente teve como consequência uma desaceleração na mobilização da sociedade face aos problemas educativos, o que fez com que a educação deixasse de ser encarada como uma prioridade tanto nas políticas como nas despesas públicas. A educação só começou a ser vista como uma prioridade, já nos anos oitenta, no âmbito do processo de modernização resultante da adesão de Portugal à CEE. Esta adesão à Europa foi o objectivo principal da política externa portuguesa desde o ano de 1976, tendo-se tornado num factor determinante de recuperação da posição do nosso país no sistema mundial. A integração Europeia correspondeu a uma necessidade imediata do país, assim como uma necessidade de internacionalização.

A adesão de Portugal à CEE traduziu-se nos anos 80 por discursos onde a modernização da sociedade era vista como fundamental, e devido a isso, à educação e à formação profissional foi reservado um papel essencial. Este discurso da modernização serviu de motivo para que nos fossem “impostos” ideais externos, derivados da adesão à Comunidade Europeia.

Na fase relativa à 4ª Legislatura (1985-1987) estavam encontradas as condições essenciais para a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A nível social, eram cada vez mais visíveis as intervenções de várias organizações relacionadas com a educação (sindicatos dos professores, associações de pais e de estudantes, etc...), que defendiam a criação de uma Lei de Bases e que espelhavam, de alguma forma, o cansaço derivado das políticas educativas que até aí tinham sido praticadas. A nível político, a constituição da Assembleia da República, era composta por várias forças políticas ou coligações partidárias, em que nenhuma detinha a maioria de deputados. Esta situação na Assembleia da República convidava a um comprometimento alargado, que possibilitasse ultrapassar as várias limitações condicionantes para a aprovação de uma Lei de Bases. Abrangendo os níveis sociais e políticos, era extremamente necessário proceder a profundas alterações no nosso sistema educativo, com vista à sua modernização e adaptação aos novos desafios consequentes da adesão de Portugal à CEE.

Esta necessidade de criação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo foi encarada pela Assembleia da República como uma prioridade, pois tanto o seu processo de debate, como a sua elaboração e aprovação foi iniciado e concluído com um compromisso.

O compromisso a que nos estamos a referir e que esteve subjacente à elaboração desta Lei de Bases, abrangeu as principais forças políticas do nosso país, apenas com a excepção do CDS (não expôs nenhum projecto e votou contra esta Lei de Bases). A LBSE aparece nitidamente com o objectivo principal de acabar o processo de normalização do nosso sistema educativo, possibilitando o começo de uma nova etapa na política educativa portuguesa (política de reformas educativas e de consenso).

O Relatório e Parecer nº7 acerca dos projectos de Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovado por unanimidade na Comissão de Educação em 30 de Abril de 1986, não podia ser mais preciso:

“...Da discussão da generalidade dos vários projectos, efectuada na Subcomissão, aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes e contraditórias, pelos sucessivos governos e para proporcionar um quadro estável que viabilize uma reforma global e articulada do sistema educativo.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo é um documento essencial no que à Educação Especial diz respeito, pois apoiou e fundamentou o trabalho que até aí tinha sido realizado neste âmbito. Como refere Costa (1995: 6) “deu segurança ao que se ia fazendo, com base na iniciativa de umas direcções gerais e de umas pessoas que faziam umas coisas suportadas em despachos dos directores gerais.” Esta autora fortalece ainda a ideia da segurança facultada pela Lei de Bases do Sistema

Educativo, considerando-a até avançada em relação aos artigos que mencionam as necessidades educativas especiais. Esta óptica é ainda actual, pois continua-se a defender a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula regulares não descuidando desta forma os seus direitos à educação.

A LBSE tem como um dos seus principais objectivos “assegurar às crianças com Necessidades Educativas Especiais, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 17º). No seu artigo nº18, também são referidas as modalidades de atendimento, devendo este ser exercido preferencialmente em contexto de ensino regular, garantindo-lhe as condições apropriadas ao seu desenvolvimento e perfeito aproveitamento das suas capacidades e declarando que as Instituições de Educação Especial são apenas um recurso.

Os princípios orientadores desta política educativa estabelecem, pela primeira vez, como modelo a integração da Educação Especial no Sistema Educativo Nacional, sendo esta orientação, o resultado de uma evolução gradual da Educação Especial. É com a LBSE que se começam a verificar grandes alterações ao nível da Educação Integrada. Com esta mudança, vai dar-se início a uma caminhada legislativa enquadrada nestes princípios.

Em 1987 o Secretário de Estado da Reforma Educativa por Despacho, determina a abolição das chamadas “Classes Especiais”, e dois Despachos de Setembro do mesmo ano, sob proposta do Director Geral do Ensino Básico e Secundário autenticam e confirmam a extinção das Classes Especiais já referidas.

Finaliza assim esta fase da Educação Especial em Portugal e inicia-se outra que irá ser caracterizada por um aumento gradual da responsabilização do Estado e do Ministério da Educação perante os alunos com deficiências. A partir, daqui as escolas passam a aceitar e a responsabilizar-se pelos alunos deficientes, deixando de os ver como “hóspedes” que não lhes pertenciam e em relação aos quais não se sentiam responsabilizadas.

“Podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma excepção” (Lopes, 1997: 59-60).

Na década de 80, assiste-se portanto, a uma importante evolução nos programas de intervenção das escolas e nas suas práticas. Outro dos factores determinantes nessa mudança foi a proclamação pelas Nações Unidas, em 1986, do “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”, pois abalou muitas concepções relacionadas com a Educação Especial e permitiu a difusão do slogan “Plena Participação numa Sociedade Para Todos”, sintetizando o direito à igualdade, à integração e à normalização.



Nesta década, e no que à Educação Especial diz respeito, nota-se bastante influência de algumas Organizações Internacionais, como a União Europeia, a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, principalmente através de relatórios que fazem diagnósticos, que referem “histórias de sucesso” e que enunciam várias recomendações. Estes Organismos exercem bastante preponderância nas decisões das políticas educativas de educação especial de cada nação, que desta forma, sentem uma maior credibilização para as políticas praticadas (no género de medidas e no periodicidade em que são tomadas).

Analisando-se a literatura, constata-se que, o movimento pela integração escolar de crianças e jovens com NEE de que temos vindo a falar, deixou de ser tão utilizado inicialmente pelos Estados Unidos, aparecendo desta feita um novo movimento a partir da década de 1990, o movimento pela inclusão educativa de que vamos falar de seguida. Uma evidência disto pode ser verificada no facto de que, até meio da década de 1990, na literatura, a palavra “inclusão” já aparece nos Estados Unidos, enquanto nos países europeus ainda era mantida a terminologia “integração”.

#### **4.4- A Escola Inclusiva- Um novo paradigma**

Nos EUA, paralelamente às reformas educativas gerais, surgiram, na década de 1980, dois movimentos mais centrados na Educação Especial, em detrimento da integração e que influenciaram o aparecimento da proposta de inclusão escolar:

- O Regular Education Initiative, que surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will, no qual denunciava as limitações da legislação em vigor, assinalando a indispensabilidade de parcerias entre educação regular e a educação especial, defendendo que a educação de crianças e jovens com NEE deveria ser responsabilidade da educação dita normal, e que todos os alunos deveriam ser incluídos nas classes comuns das escolas comuns. Na prática, as crianças com NEE passariam a ser apoiadas na classe comum, ao invés de serem retiradas para receber apoio fora da sala em salas de recursos.

- A Proposta de “inclusão total” representava uma forma mais radical de inclusão e aconselhava a participação das crianças com NEE em tempo integral na classe comum, sem distinção de limitações.

Há alguns pontos comuns entre essas duas iniciativas, apesar de que, a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população alvo os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto a “inclusão total” era defendida pelos advogados dos direitos dos portadores de deficiências mais severas.

Nesta sequência, e no contexto histórico mundial, observa-se o surgimento de um movimento que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva que, surgiu de forma mais organizada nos Estados Unidos mas que ganhou expressão no mundo a partir da década de 1990.

Em Portugal, apesar dos esforços executados após o 25 de Abril de 1974, com o objectivo de incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais nas classes ditas regulares e aí terem uma educação apropriada e significativa, até aos anos 90 muitas delas tinham realmente um atendimento na escola regular mas outras continuavam em várias situações invisíveis, tendo uma aprendizagem à parte, numa classe especial.

A grande mudança na Educação Especial a nível internacional dá-se com a Conferência Mundial de Jomtien em 1990. Em consequência desta Conferência organizada pela UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, é elaborada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular. É nesta Declaração que se baseiam as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de Agosto.

A inclusão, principalmente a partir da década de 90, consolidou-se como uma referência nos discursos educativos críveis. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do regular traduziu-se num ideal educativo a partir desta década.

Apesar disso, a nível internacional aparecem alguns críticos da inclusão (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1995), que referem o facto de esta, principalmente no nível mais radical da inclusão total, não responder às verdadeiras necessidades de todas as crianças com problemas escolares, ou seja, menospreza o que deveria ser fundamental: o processo de ensino/aprendizagem e os respectivos efeitos na criança. Desta forma, Kauffman (1995) defende a ideia de que, para alguns alunos com NEE, as escolas especiais persistem como sendo ainda a melhor opção, a nível de resposta educacional.

Esta nova reforma da Educação Especial e a criação das escolas inclusivas, prevê que ocorra ao mesmo tempo uma modificação na cultura das escolas, “uma mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem” (Marchesi, 2001: 104).

A nível histórico, o nosso país, no princípio dos anos 90 continuou a ser caracterizado, em relação às políticas educativas, pelas reformas educativas, assumindo-se o objectivo de que em cada escola se pode fazer a reforma. Numa publicação do mês de Junho de 1992, o Ministério da Educação considerava que a reforma educativa, principiada com a publicação da LBSE em 1986, é dividida em três ciclos:

- O primeiro, entre 1986 e 1988, “a Comissão da Reforma do Sistema Educativo realizou os estudos e debates necessários e fez a sua proposta de reforma ao Governo”;

- O segundo, entre 1988 e 1991, “preparou-se um enorme edifício legislativo e experimentaram-se os novos modelos a desenvolver”;

- O terceiro, a partir de 1991, definido como sendo “tempo de fazer a reforma, em cada escola” (Ministério da Educação, 1992: 5).

Na década de 90, em Portugal, efectuaram-se avanços relevantes a nível legislativo para promoverem a escola inclusiva. Foi estabelecida a obrigatoriedade de ser cumprida a escolaridade obrigatória por todas as crianças, compreendendo também aquelas com algum tipo de deficiência, sendo realçada e assegurada também a gratuitidade do ensino. A escola regular passou a responsabilizar-se por todas as crianças, garantindo assim as respostas educativas adequadas a praticar na escola. Ao falarmos nestes aspectos, referimo-nos especificamente ao Decreto-Lei nº 35/90 e ao Decreto-Lei nº 319/91.

O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto é considerado por Costa (1995) um filho directo do Wamock Report. Este autor refere que, foi a partir desse relatório, cujo ideal era o “de que, se há uma criança com NEE, torna-se necessário definir quais são essas necessidades, o que é uma tarefa complicada, a exigir uma intervenção de uma equipa multidisciplinar para elaborarem um plano individual de intervenção” (Costa, 1995: 7), que se idealizou e se elaborou o Decreto-Lei nº 319/91 (Legislação regulamentadora da Educação Especial).

Este Decreto-Lei, logo no seu primeiro artigo, defendia que a educação das crianças com NEE se devia processar no meio menos restritivo possível, restringindo-se porém esta observação às escolas públicas. No seu artigo 2º defendia que nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos se revelassem comprovadamente insuficientes em função do tipo ou grau de deficiência do aluno, se devia propor encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência desses alunos em Instituições de Educação Especial, sendo esta medida restrita a casos muito excepcionais. Este Diploma veio também dar corpo aos princípios definidos na LBSE no que concerne ao atendimento de crianças com NEE, passando Portugal a dispor de legislação que estava de acordo com os princípios mais progressistas que a nível mundial se tinham desenhado para garantir a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças em idade escolar (inclusão).

A inclusão vai também sair reforçada com a Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações Internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da Escola e da Educação Inclusiva. A Conferência Mundial da Unesco de 1994 (Salamanca), consagrou a expressão “escolas inclusivas” para caracterizar esta perspectiva emergente e pretendeu promover o objectivo da “Educação para todos”, tendo também abordado

algumas questões políticas fundamentais e necessárias para a prossecução de uma Educação Inclusiva. A referida Declaração teve em consideração os princípios, a política e a prática na área das Necessidades Educativas Especiais, assim como um enquadramento de acção.

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções reflectem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social. O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários.” (Ponto 6 do Enquadramento de Acção da Declaração de Salamanca)

Esta Declaração constituiu um marco importantíssimo na evolução mundial das tendências das políticas de Educação Especial das duas décadas anteriores, no sentido de promover a inclusão, a participação e o combate à exclusão. No plano educativo, recomenda que as escolas sejam inclusivas, onde o objectivo é que todas as crianças aprendam juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças. É recomendado que os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem ter apoios pedagógicos suplementares para que a sua educação seja eficaz, bem como os seus currículos serem adaptados às suas necessidades.

Este texto apela a todos os governos e incita-os a reconhecer, como objecto de lei ou como política, o princípio/ideal da educação inclusiva, para admitir todas as crianças nas escolas regulares.

Em Portugal, nesta época, nota-se alguma abertura para este tema nas políticas educativas. A insistência nos conceitos de igualdade de oportunidades e de inclusão vão ser transpostos para medidas legislativas como as que criam os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os Currículos Alternativos.

A imagem do Estado nesta altura caracteriza-se pelo destaque das políticas sociais de inclusão e de segurança social, que se aplicaram em função de uma grande justiça social, tendo em consideração o princípio da igualdade de oportunidades.

Guilherme Oliveira Martins, um dos Secretários de Estado do 1º Governo Socialista dos anos 90, insiste na ideia de que “as respostas não estão só na educação formal e numa escola uniformizadora. Daí justamente a necessidade de ligação e coordenação entre educação e a formação, e a questão central de respostas sociais, territórios educativos de intervenção prioritária, currículos alternativos ou adaptados, etc.” (Martins, 97: 133). Em relação ao “Pacto Educativo”

sugerido por este Governo Socialista, este mesmo Secretário de Estado escrevera já que: “Numa situação dilemática em que a massificação e a qualidade se defrontam, a Educação não pode esquecer-se do combate contra a ignorância e contra a exclusão. Hoje a desigualdade e a injustiça manifestam-se, cada vez mais, a propósito do acesso ao conhecimento e da circulação dos bens educativos, numa 'esfera de justiça' cada vez mais importante, para usar a expressão de Michael Walzer” (1997: 22).

Neste enquadramento e com o crescente aumento da ideologia de mercado, o princípio da inclusão vai permitir a compatibilização dos ideais democráticos com os ideais neoliberais.

O Estado Português ao tentar criar uma regulação sistémica propensa à valorização da inclusão, publica o Decreto-Lei 105/97, onde os princípios da Declaração de Salamanca são reconhecidos, fazendo-se por isso uma opção nitidamente inclusiva para a Educação em Portugal.

Neste Despacho está prevista a reformulação do funcionamento dos apoios educativos a crianças com NEE e é admitida a importância do professor especializado, respeitando também os princípios da LBSE. Este novo documento apela à participação e co-responsabilização de todo o colectivo escolar na educação de crianças com NEE, enquadrando os apoios educativos de acordo com a descentralização e territorialização das políticas educativas. Desta forma, esta legislação estabelece, segundo Bairrão (1998: 60) “um salto qualitativo em termos de política educativa no que respeita: ao papel e responsabilidade da escola pela educação de todos os alunos; na forma de conceber a educação dos alunos com NEE face aos alunos em geral; no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível do processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos; e na organização integrada e interactiva dos diferentes apoios educativos.”

Nas governações desta época podemos observar bastantes preocupações sociais, onde se podem encontrar algumas referências às suas políticas veiculadoras do combate à exclusão que surgiram a partir de ideologias anteriores, tendo em consideração os referenciais estruturantes do novo contexto sócio-político. A inclusão, ao entrar na agenda política da medida de combate à exclusão ao lado dos ideais da modernização, permite-nos compreender a política educativa do governo desta época que vai no sentido de obter uma gestão mais eficiente da exclusão sem rupturas nos equilíbrios sociais.

Podemos interpretar isto como parte integrante de uma “ideologia democrática”, embora os princípios reguladores do mercado persistam como estruturantes da própria “ideologia da inclusão” e esta tenda a atenuar a problemática da desigualdade social que a partir daqui passa a ser pensada principalmente “como expressão de uma diversidade social no interior de um mundo educativo” (J. Correia, 1999: 108).

Passados sete anos e ainda com influência da Declaração de Salamanca, surgem os Decretos-Lei nº6 e nº7/2001 (relativos à gestão curricular) e que consideram os alunos com NEE de carácter prolongado, reconhecendo-os como aqueles que realmente precisam de Educação Especial e de um currículo flexível, distinto e de acordo com as suas capacidades.

Outros documentos internacionais têm vindo a ser produzidos para implementar a Escola Inclusiva, destacando-se a Carta do Luxemburgo (1996), o Tratado de Amesterdão (1997), o Enquadramento de Acção de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002). Esta produção de documentos, realizados a nível individual ou por Organizações Mundiais, deu origem a orientações de política educativa mundial, que têm sido adoptadas pelos nossos sucessivos governos, expressando condições de operacionalização da inclusão social e da inclusão escolar. Existe um grande comprometimento moral e político dos países para actuar com vista à equiparação de oportunidades para os indivíduos com deficiência, prevenindo dessa forma que as pessoas com deficiência, enquanto cidadãos livres, possam ter os mesmos direitos e deveres que todos os outros indivíduos considerados normais.

“Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou a estar, progressivamente, na agenda das políticas educativas dos organismos internacionais, bem como, dos governos de elevado número de países, sendo reconhecida como um direito e como o ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, mentais, sociais, linguísticas ou outras.” (I. Felgueiras, 2009: 2)

Podemos então observar uma mudança nas políticas educativas muito influenciada pelas organizações internacionais (União Europeia, OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, UNESCO, Banco Mundial). Estes organismos exercem uma grande influência nas políticas educativas do país, nas medidas a tomar e principalmente no ritmo com que são tomadas. Estas políticas no âmbito da Educação Especial no nosso país inspiram-se nestas normas externas, e são estas o seu suporte.

“Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (Preâmbulo do Decreto-lei nº 3/2008)

A Escola Inclusiva se a analisarmos superficialmente parece-nos ser a colocação de alunos com NEE numa sala do ensino “normal”, com direito a apoios e a ensino especializado, fazendo-se desta forma uma educação inclusiva.

Hoje em dia a grande heterogeneidade social e cultural com que a escola se depara, fruto da democratização educativa, vai implicar uma diferente concepção de organização escolar, substituindo a antiga uniformização escolar e passando a considerar a variedade étnica, cultural e económica da actualidade. As escolas sentem necessidade de encontrar novas formas de se organizarem, para que desta forma todas as crianças possam usufruir de uma aprendizagem com sucesso, incluindo para isso os apoios necessários às que necessitam, promovendo a escola inclusiva.

A inclusão de alunos com NEE na escola do regular é hoje interpretada como uma componente fundamental para se garantir uma vida melhor na comunidade onde estão inseridos.

A inclusão é definida por Correia (1997: 34) nestes termos: “Entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.”

Considera-se portanto a educação inclusiva, “Um sistema de educação onde os alunos com N.E.E., incluindo os que apresentam deficiência, são educados na escola da área de residência, dentro da sala de aula regular, com colegas da mesma idade que não têm deficiência, onde lhes é oferecido apoio e ensino que respeite as suas necessidades individuais” (M.E.-D.E.B., 1998).

Na forma de se organizarem, as escolas necessitam de alguma flexibilização e diversificação de práticas, sendo que um dos seus grandes objectivos é adaptá-las às características próprias de cada aluno e das turmas em geral. Não falamos de diferenças entre o passado tradicional e o presente, mas de “uma verificação do passado da escola dessacralizando-o, reconhecendo erros e acertos e tomando uma atitude crítica frente às novidades que se apresentam” (Grinspun, 2001: 105).

Segundo o mesmo autor, cada escola tem uma dinâmica própria e características particulares e diferentes das outras. Cada organização escolar incrementa e aplica o seu próprio conjunto de regras e valores, assim como a sua própria cultura.

Para a implementação de práticas inclusivas, as escolas têm a responsabilidade de conhecer bem as diferenças culturais das crianças das minorias, incluindo como não poderia deixar de ser as crianças com NEE, tendo em consideração o facto de que, estas crianças são vulneráveis à natureza dos programas. É assim indispensável para algumas, a flexibilização do seu currículo, procedendo-se a adequações no mesmo para ir de encontro às necessidades, interesses e capacidades de cada aluno, tendo em atenção as adaptações ou alterações no meio ambiente, no ensino ou nos materiais utilizados para a aprendizagem, que melhorem a realização do aluno. Desta forma, é necessário desenvolver uma cultura diferente de sistema educativo, estabelecendo que o aluno é o centro do processo educativo. Isto origina modificações estruturais, principalmente ao nível da sala de aula,

tanto no uso de estratégias diferenciadas de ensino, como ao nível da dinâmica da sala de aula, quer entre os alunos envolvidos, quer entre os professores, desejando-se o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

Na construção de uma escola inclusiva com sucesso, é indispensável saber gerir esta população de alunos bem heterogénea e promover a igualdade de oportunidades e de sucesso a todos eles, num clima de escola para todos. Para isso, é fundamental estar atento às suas diferenças. Diversificar o ensino, promovendo actividades e interacções, para que cada aluno seja cada vez mais, confrontado com metodologias enriquecedoras, tendo em atenção as suas necessidades e as suas características específicas.

Assim sendo, falar de inclusão nas escolas deverá ser sinónimo de atendimento de todos os alunos com NEE, em classes regulares, com o apoio de serviços especializados e educativos adequados, com o objectivo de obter uma escola para todos.

Neste enquadramento, o Projecto Educativo de Escola assume um grande relevo nas práticas educativas e individuais do aluno com NEE. Ao falarmos de inclusão e de práticas inclusivas nas escolas, o núcleo de acção e os respectivos dispositivos devem estar implementados no Projecto Educativo de Escola para depois serem concretizados e instrumentalizados no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de Turma. A sua materialização deve abarcar todos os alunos, incluindo as crianças com NEE, sendo necessário que congregue consensos quanto ao processo de identificação e valorização das NEE. Será por isso muito importante dispor-se de um modelo de valorização, que possibilite o reconhecimento funcional das NEE dos alunos nas várias áreas de desenvolvimento, de tal forma que seja possível descrever as ajudas pedagógicas que os alunos necessitam, focando mais as suas capacidades do que os seus défices.

#### **4.5- Políticas e práticas de Educação Especial/inclusão na actualidade**

As mudanças que têm vindo a acontecer no plano ideológico nos últimos anos na Educação Especial são o fio condutor de um novo conceito de escola, a “escola inclusiva”.

A tendência das políticas educativas actuais é serem cada vez mais inclusivas, pois culturalmente, a heterogeneidade que qualifica a nossa sociedade, passou a ser a norma e não a excepção. Esta modificação implica inevitavelmente a adaptação da escola a esta nova realidade. Esta inclusão vai influenciar principalmente a sua estrutura organizacional, as adaptações curriculares que se vão praticar, a formação dos professores do ensino regular, etc...

Na história recente das políticas de Educação Especial, e mais especificamente no ano de 2003, no seguimento ao Ano Europeu da Pessoa com Deficiência, em Portugal, foi nomeado o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, que tinha



como objectivo coordenar, planear e executar a política nacional de prevenção e inserção das pessoas com deficiência. O XVII Governo Constitucional que tomou posse em 2005, no seu Programa de Acção, integra preocupações sociais e menciona que: “é, pois, chegado o tempo de construir uma terceira geração de políticas sociais para Portugal, que corrija os erros recentes, que tenha por princípio basilar a garantia da sustentabilidade económica, social e financeira do sistema de segurança social, e que represente um novo impulso no reforço da protecção social, sempre e cada vez mais baseada na diferenciação positiva das prestações face às diversas situações de risco. É chegado o tempo de voltar a dar prioridade ao combate à pobreza que alastra em Portugal. É este, também, o tempo de ajustar as respostas sociais à nova realidade com que nos confrontamos, contribuindo também com as políticas públicas para um exercício de cidadania mais responsável” (Programa do XVII Governo Constitucional).

É neste contexto que é elaborado e aprovado o Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, publicado em Diário da República em 21 de Setembro de 2006, que estabelece as linhas de acção a adoptar em vários domínios (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006) e que se encontra dividido em três eixos fundamentais de intervenção. Este documento assenta claramente numa política de inclusão dos alunos com NEE de carácter prolongado e aponta para a vertente da Educação no seu Eixo 2, para a seguinte estratégia: “Educação para todos – assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior.”

O Eixo 2 do Plano de Acção é dedicado à “Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral” e nele constam um conjunto de medidas relativas à Educação Especial:

- Publicação do novo enquadramento legislativo sobre o regime de apoio aos alunos com NEE, de carácter permanente;
- Alargamento das Unidades Especializadas para apoio de alunos com Multideficiência e com problemáticas do Espectro do Autismo;
- Aumento da oferta de manuais escolares e de livros de leitura extensiva em formato digital para alunos cegos e com baixa visão;
- Elaboração de um programa de língua gestual portuguesa;
- Criação de Centros de Recursos em Agrupamentos de Escolas de Referência;
- Reconversão das Instituições de Ensino Especial em Centros de Recursos.

No dia 17 de Setembro de 2007 surge a Declaração de Lisboa, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a Audição Parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”. As propostas

acordadas pelos jovens com NEE de 29 países, que frequentavam o ensino secundário, profissional e superior, tiveram como resultado a referida “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”. A Declaração foi enviada pela Ministra da Educação de Portugal a todos os Ministros da Educação da UE e ao Parlamento Europeu, a fim de a mesma ser tida em consideração na definição das suas políticas (Países representados: Todos os países da UE mais Irlanda, Noruega e Suíça). Nesta Declaração ficaram expressos os pontos de vista dos jovens sobre a “Educação Inclusiva: acordaram sobre os seus direitos, assinalaram os seus desafios e as suas necessidades e expressaram as suas opiniões sobre a “educação Inclusiva”. (DGIDC)

A Educação Especial surgiu em sequência da escolaridade obrigatória e do facto de se ter considerado que existem crianças que apresentam problemas que não conseguem ser resolvidos no quadro da educação regular. A sua expansão ao longo dos anos foi acontecendo apoiada por aqueles que acreditam que produz benefícios nos alunos que recebem os seus serviços. Porém, à medida que a Educação Especial tem vindo a progredir através de vários programas educacionais, também aumentou a crítica a este modo de atendimento, verificando-se que a grande maioria dos alunos que frequentavam esses programas era constituído por alunos apenas com dificuldades de aprendizagem e outras situações de alta incidência e baixa intensidade.

É nesta sequência (Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, Declaração de Lisboa e críticas à população alvo da Educação Especial) que entra em vigor o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que passa a regulamentar a Educação Especial nas escolas, revogando neste âmbito o Decreto-lei 319/91 que esteve em vigor durante 16 anos.

As sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com NEE devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Pensamos que deve ter sido este princípio que esteve na génese da reestruturação dos serviços de Educação Especial através da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Esta nova legislação adoptou a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade - classificação de Simeonson -1994) como base para eleger os alunos que poderão beneficiar de medidas de Educação Especial nas Escolas. A CIF classifica as várias dificuldades das crianças em dois grandes grupos, os problemas de baixa frequência e alta intensidade versus problemas de alta-frequência e baixa intensidade, sendo que as crianças classificadas no primeiro grupo são consideradas a população alvo da Educação Especial.

Este primeiro grupo que é atendido pela Educação Especial refere-se a situações originadas, principalmente por problemas de etiologia genética ou biológica, são os casos das alterações sensoriais (cegueira ou surdez), autismo, multideficiência, etc... e cuja intervenção na escola

“obriga” à indispensabilidade de mais recursos e de meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas.

No segundo grupo enquadram-se as crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde, de comportamento, de socialização, ou seja, as crianças em risco que necessitam de uma intervenção atempada sob pena de os seus problemas se agravarem, necessitando desta forma de outro tipo de apoio escolar, mas não da Educação Especial.

Portanto, para cada um dos grupos perspectivam-se apoios diferenciados. Desta forma, quanto aos casos abrangidos pela Educação Especial (os de baixa incidência e de alta intensidade), o apoio educativo impõe que se tenham conhecimentos específicos e, o domínio de técnicas especializadas, sendo imprescindível a escola ter docentes de Educação Especial especializados na área da problemática da criança, assim como outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, etc.). É também indispensável para estes casos, que a organização escolar passe por uma boa articulação, principalmente, com serviços de saúde e de segurança social.

Esta nova legislação (Decreto – Lei 3/2008) define as Políticas Educativas actuais no âmbito da Educação Especial, determinando os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Este Decreto-lei pretende criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades e define como objectivos da Educação Especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos e uma adequada preparação para a vida profissional. Como grandes novidades neste Decreto-Lei, podemos salientar:

- Apenas são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais aqueles que apresentarem deficiência ou incapacidade de carácter permanente (com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social – Grupo de alta intensidade e baixa frequência);

- A obrigatoriedade de utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), como classificador da funcionalidade e incapacidade das crianças, que vai contribuir para a identificação e a tipificação das necessidades especiais (reconhecida pela OMS como um importante contributo no campo das necessidades especiais/educação especial para promover práticas inclusivas);

- A obrigatoriedade de ser constituída uma equipa pluridisciplinar, para fazer a avaliação de crianças por referência à CIF (Profissionais da área da Educação, Profissionais da área da Saúde, Profissionais da área da Segurança Social, Encarregados de Educação, etc...);
- A criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos bem como de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão;
- A criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- A criação de uma rede de agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce;
- A obrigatoriedade do Projecto Educativo da Escola conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com NEE de carácter permanente, assim como a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência

Mas não são apenas os aspectos positivos que se podem verificar neste novo Decreto-Lei. Também se podem apontar alguns aspectos negativos que nos levam a reflectir se realmente o seu objectivo é o de promover aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE, promovendo a inclusão. Ora vejamos alguns aspectos referidos por diferentes autores de entre os quais se destaca a voz mais crítica, de Luís de Miranda Correia (2008) referindo que o Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (o artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes. Por exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições vitalícias, portanto, permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade, também estas condições permanentes. Usa frequentemente o termo “deficiência”, deixando entender o seu cariz clínico, quando desde, pelo menos 1978, ele se tornou obsoleto em educação, passando a usar-se o termo “Necessidades Educativas Especiais”.

Podemos no entanto observar actualmente algumas medidas políticas no sentido de promover a igualdade de oportunidades, tendo por objectivo integrar o mais possível as crianças na escola, pelo combate quer ao insucesso, quer ao abandono escolar precoce, que passam principalmente por modificações fundamentais a nível nacional (um sistema educativo igualitário, implementando legislação que favoreça a inclusão de crianças com NEE), quer ao nível da gestão e da Administração Escolar (implementação de um sistema inclusivo, mediante a realidade e as

necessidades de cada escola), quer a nível de sala de aula (pelas novas competências exigidas aos docentes para atenderem alunos com NEE).

Desta forma, tem-se verificado no âmbito nacional e neste últimos anos a presença de uma ideologia educativa igualitária ou pluralista dominante numa escola inclusiva, isto é, uma escola organizada de forma a permitir uma educação apropriada na classe regular (dentro da sala de aula), salvo raras exceções, exigindo um conhecimento profundo quer do aluno, quer dos ambientes da aprendizagem.

## **Parte II – Investigação Empírica**

### **Capítulo III - Metodologia da investigação**

#### **1- Justificação da pertinência do estudo**

O processo de mudança da escola portuguesa está realmente em marcha.

A escola está neste momento legalmente responsabilizada e, lentamente, a Educação Especial passa a ser vista como uma componente da educação regular. Há cada vez mais docentes especializados, capacitados para uma intervenção diferenciada, cada vez mais os pais e encarregados de educação se sentem envolvidos nas escolhas e procedimentos, cada vez mais a comunidade educativa se disponibiliza para atender e aceitar e os alunos com NEE. Tudo isto se concretiza numa modificação de atitudes da escola, não só pela força da legislação, mas também pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Estas modificações não podem dar-se de forma espontânea nem rapidamente, são mudanças lentas, pois este processo evolutivo vai ter de continuar até que as crianças com NEE tenham implicado todos os intervenientes da organização escolar.

Este trabalho enquadra-se numa investigação sobre um tema actual e pertinente do sistema educativo português e que pode ser muito útil a todos aqueles que se preocupam, realmente, com a qualidade do ensino praticado nas nossas escolas.

A razão de ser desta investigação baseia-se na carência de estudos nestas áreas, pois constatamos que têm sido produzidas algumas investigações relativas aos Projectos Educativos de Escola; de igual forma tem sido investigada a problemática da inclusão e das políticas educativas de inclusão. Contudo, não têm sido realizadas investigações incluindo este conjunto de temas, o que abre uma nova perspectiva sobre o assunto. Dizemos isto, baseados em pesquisas que efectuamos em várias bibliotecas do país, não encontrando nenhum estudo envolvendo o conjunto dos temas referidos, nomeadamente, a comparação de vários Projectos Educativos de Escola, analisando as Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial adoptadas.

Como já referimos existem alguns estudos analisando isoladamente cada um destes objectos de estudo (ou Projectos Educativos, ou inclusão ou políticas educativas de inclusão), mas nenhum abrangendo todos estes temas.

## **2- Limitações do estudo**

Conscientes do espaço de tempo de que dispúnhamos para a realização deste estudo, procuramos traçar objectivos compatíveis com esta realidade.

Estamos conscientes de que este estudo terá as suas limitações, principalmente em termos de representatividade, inerente à sua natureza metodológica, uma vez que o mesmo se centra num grupo específico de Projectos Educativos.

Uma das limitações está relacionada com o carácter subjectivo da escolha dos Projectos Educativos a analisar, tendo em consideração as regiões do país que seleccionamos para o nosso estudo.

Outra será, que os resultados encontrados poderão não se generalizar a todos os Projectos Educativos das Escolas Secundárias e Agrupamentos existentes em Portugal, apesar de que, para este estudo procuramos obter homogeneidade dentro dos grupos a estudar (balizando o ano de elaboração do Projecto Educativo de Escola a partir do ano de 2008).

Outra das limitações em relação a este estudo pode prender-se com alguma dificuldade na recolha de informação dos itens a avaliar nos Projectos Educativos, assim como, a melhor forma de os registar por escrito, tendo em consideração a sua clareza e compreensão máximas.

Não é nossa ambição efectuar um estudo que esgote esta problemática. Pretendemos apenas dar um contributo, de algum modo significativo, para a sua evolução. Assim, os seus resultados e conclusões terão de ser analisados à luz do enquadramento em que o mesmo foi realizado e, por isso mesmo, com algumas reservas.

## **3- Problema e problemática subjacente**

Ao iniciar-se um trabalho de investigação deve estabelecer-se, à priori, a questão inicial, ou a pergunta de partida, “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 32).

Constatamos que as escolas de hoje exigem a criação de um projecto de acção, neste caso de um Projecto Educativo tradutor da sua própria autonomia. Sabemos também, que as políticas de Inclusão/Educação Especial emanadas do Ministério da Educação deverão estar reflectidas neste mesmo documento.

Da nossa prática docente, nas várias observações e vivências realizadas ao longo de toda a nossa actividade profissional nas escolas, ao nível da experiência em Educação Especial, os factos levam-nos a acreditar que há prevalência das Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial (a

nível de Ministério da Educação) espelhadas nos Projectos Educativos de Escola dos Agrupamentos de Escolas em relação às Escolas Secundárias.

Foi com base nesta suposição que julgámos pertinente verificar a seguinte questão:

**- Que Políticas de Inclusão/Educação Especial se encontram reflectidas nos PEE dos Agrupamentos de Escolas e nos PEE das Escolas Secundárias?**

As sub-questões que nos propomos responder são as seguintes:

**- Que políticas educativas de Inclusão/Educação Especial estão a ser aplicadas e enquadradas nos Projectos Educativos de Escola das Escolas Secundárias?**

**- Que políticas educativas de Inclusão/Educação Especial estão a ser aplicadas e enquadradas nos Projectos Educativos de Escola dos Agrupamentos de Escola?**

**- As recentes alterações a nível da Educação Especial (Dec-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) encontram-se reproduzidas nos Projectos Educativos de Escola/Agrupamento?**

**- Há uma prevalência destas medidas nos PE de Agrupamento em detrimento dos Projectos Educativos de Escolas Secundárias?**

#### **4- Objectivos do estudo**

Como nos diz, Almeida e Freire (2003: 49), o objectivo de um estudo é condicionado pela natureza dos fenómenos e variáveis, assim como das situações de maior ou menor relevância da investigação. É à volta do Projecto Educativo de Escola e das Políticas Educativas de Inclusão/Educação Especial nele reflectidas que pensamos estruturar esta investigação. Na condução desta investigação, procuramos dar respostas a um determinado número de questões, que são os objectivos deste trabalho, os quais, tomamos como orientação para a elaboração do mesmo, e para dar resposta à problemática definida.

A nossa preocupação inicial era a de definirmos os rumos ou caminhos segundo os quais nos deveríamos orientar e que sem eles, poderíamos correr o risco de não ser possível atingir os fins a que nos propusemos, ou então, andar por caminhos que não os desejados e deste modo, não conseguir obter os resultados esperados. Estes factores de orientação, que dão sentido e rumo ao estudo, são os objectivos, as metas que com ele pretendemos atingir e que definimos como:

**- Conhecer as políticas de Inclusão/Educação Especial expostas nos vários Projectos Educativos tendo em consideração as medidas educativas propostas pelas escolas (objectivos, estratégias, actividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios);**



- Analisar as diferenças entre os Agrupamentos de Escola e as Escolas Secundárias no que diz respeito à “Inclusão/Educação Especial”, analisando o conteúdo do Projecto Educativo de Escola enquanto documento orientador da política da Escola;
- Compreender como são “reflectidas” e “acolhidas” as políticas de inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos Agrupamentos de Escolas e pelas Escolas Secundárias;
- Verificar se as recentes alterações a nível da Educação Especial (Dec-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) se encontram reproduzidas nos Projectos Educativos de Escola.

## **5 - Modo de Investigação**

Esta parte do trabalho tem como objectivo principal, salientar fundamentalmente, os procedimentos que nos propomos utilizar no desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Cada tipo de trabalho determina uma distinta elaboração do mesmo, ou seja, um método diferente.

A Metodologia a utilizar num trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias, que se podem reunir em três momentos essenciais: a Planificação Global, a Fundamentação Teórica e a Pesquisa Empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores actos e estratégias que os especificam e que importa referir.

O nosso estudo iniciou-se por uma planificação global, que nos orientou durante todas as etapas de realização deste trabalho. Na nossa investigação, o primeiro passo consistiu no levantamento do problema e na definição dos objectivos.

O enquadramento teórico foi o segundo passo, e teve como objectivo principal, conceder um rigor científico à investigação, a partir das opiniões de vários investigadores deste domínio do estudo.

Quanto à pesquisa empírica será a última parte do processo e terá como finalidade principal a procura de respostas para a questão formulada, através da opção metodológica seleccionada para o efeito.

Pretendemos que a metodologia e os instrumentos a utilizar estejam de acordo com os objectivos a que nos propusemos.

Para este estudo decidimos que o âmbito geográfico desta investigação será a nível regional, abrangendo escolas do Interior e do Litoral do país, considerando para o efeito um grupo de 6 Agrupamentos de Escolas (3 do concelho de Aveiro e 3 do concelho de Viseu) e outro grupo de 6 Escolas Secundárias (3 do concelho de Aveiro e 3 do concelho de Viseu).

Os critérios que nós achamos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, são os seguintes:

- Nas Escolas seleccionadas existe o respectivo Projecto Educativo de Escola;
- As Escolas seleccionadas são de âmbito regional abrangendo escolas do interior e do litoral do país (um concelho de cada uma destas regiões);
- Todas as Escolas seleccionadas (Agrupamentos e Escolas Secundárias) têm em comum a época de elaboração do seu Projecto Educativo de Escola (a partir do ano de 2008), balizando-as desta forma ao período da entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que regulamenta a Educação Especial nas Escolas.

Depois de realizada a pesquisa documental, das leituras exploratórias e da revisão da literatura, iniciamos a preparação da pesquisa empírica propriamente dita, nomeadamente a escolha dos sujeitos alvos de investigação (Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias com as características já descritas) e a preparação dos instrumentos de recolha de dados. O que pretendemos expressar com o termo “dados”, são as políticas educativas de âmbito nacional representadas nos objectivos, nas finalidades, nas estratégias, nas actividades, nos recursos pedagógicos/humanos/físicos, na identificação dos problemas/necessidades e na organização dos apoios propostos nos respectivos Projectos Educativos de Escola.

Para a organização e desenvolvimento do estudo iremos recorrer apenas à análise documental, sendo esta descritiva (fornece informação acerca do problema em estudo). A escolha que se faz quando se pretende realizar uma investigação deve ter em consideração a essência do problema que se vai investigar. Neste estudo, com características próprias e já enumeradas, procuramos analisar vários Projectos Educativos numa base comparativa e também descritiva.

Em relação à análise documental, como já referimos, iremos consultar, analisar e comparar os vários Projectos Educativos de Escola, acedendo desta forma a um amplo conjunto de informações retiradas destes documentos escolares.

A análise destes documentos visa representar em documentos secundários, de consulta mais fácil, a informação original contida em “documentos brutos” (Alferes, 1997: 39).

As escolas produzem vários documentos oficiais, entre os quais o Projecto Educativo de Escola. Este documento tem a vantagem de estar facilmente disponível e de qualquer pessoa poder ter acesso à “perspectiva oficial”, quanto à política seguida pela escola. Sabemos também que poderá ser um documento tendencioso e que, por isso, deve ser analisado cuidadosamente tentando compreendê-lo o melhor possível.

Assim, a nossa investigação irá incidir exclusivamente na análise dos Projectos Educativos, pois estes revelam-se fundamentais para se efectuar uma comparação com o nosso modelo de análise.

A aplicação desta técnica de análise irá fazer-se em três etapas: a pré-análise, identificando os Projectos Educativos dos Agrupamentos e das Escolas Secundárias; leitura flutuante dos documentos; exploração dos dados observados, com a identificação das unidades de contexto, na base da construção de um sistema emergente de categorias (categorização).

Para o estudo da informação vai ser utilizado um guião de análise de dados (grelha), e por isso será usado o método das categorias que para Helena Fernandes (2002: 199) tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

A metodologia que iremos utilizar julgamos ser a mais apropriada, já que iremos realizar um estudo que tem por objectivo a descrição e a interpretação de um determinado documento, neste caso do Projecto Educativo de Escola.

## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados**

### **1 – Apresentação e análise de dados**

O Projecto Educativo mostra-se como um dos aspectos mais relevantes da autonomia de cada escola, e a partir da importância que lhe é atribuída em toda a comunidade educativa local, foi nosso propósito fazer uma investigação que possibilitasse reconhecer esta sua importância a nível das Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão em espaços educativos distintos.

Desta forma e para recolhermos informações sobre as Políticas de Educação Especial/Inclusão, construímos um Guião de análise de dados com o intuito de recolher informações em cada um dos documentos (Projectos Educativos), tendo em consideração as questões da nossa investigação. Nessa construção tivemos por referência a grelha de Vasconcelos (1999: 62), adaptando-a ao nosso estudo e escolhendo para o efeito, apenas os itens onde poderíamos encontrar a informação que pretendíamos (Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão) nos Projectos Educativos: introdução, caracterização da escola, identificação das necessidades, finalidades, objectivos, estratégias de actuação/actividades, recursos e avaliação.

Achámos que este Guião (instrumento de recolha de dados) estaria em consonância com os objectivos a que nos propusemos neste estudo, pois foi elaborado a partir das áreas de análise determinadas, tendo demonstrado ser uma técnica adequada.

Os dados encontrados na análise que efectuamos aos Projectos Educativos dos 6 Agrupamentos de Escolas e das 6 Escolas Secundárias vão ser descritos, explicados e comparados à posteriori.

Estes dados decorrem de uma análise realizada através da leitura atenta e adequada dos 12 Projectos Educativos seleccionados.

Para esta análise tomamos por referência um estudo de Majón, Gil e Garrido (1997: 63), em que são enumeradas as medidas ou finalidades fundamentais que devem estar presentes na intenção da elaboração do Projecto Educativo de Escola para a inclusão de alunos com NEE:

- Definir objectivos gerais tendo em conta os alunos com NEE;
- Proceder do mesmo modo quanto à sua sequencialização;
- Introduzir objectivos/conteúdos específicos em função de tais alunos;
- Dar prioridade a objectivos e conteúdos, definindo os mínimos;
- Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante as NEE;
- Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim;

- Definir critérios para a selecção de técnicas e estratégias;
- O mesmo relativo à elaboração de actividades;
- Desenhar actividades comuns para toda a escola e para cada ciclo;
- Definir critérios para a adaptação de actividades para as diferentes NEE;
- Estabelecer critérios de avaliação tendo em conta a diferença;
- Estabelecer critérios de promoção (flexíveis e orientativos);
- Decidir sobre técnicas e procedimentos tendo em atenção as NEE;
- Incluir critérios e formas de avaliação do contexto;
- Explicitar responsabilidades sobre a detecção das NEE e sua avaliação;
- Fazer documentos informativos de avaliação para todos os alunos.

**Quadro nº 1** – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento A (Viseu)

<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos/Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Nada é referido	Nada é referido	- Existência de um número considerável de alunos com Necessidades Educativas Especiais com reduzido número de recursos humanos especializados e materiais para responder às necessidades.	- Proporcionar a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais.	- Adequar as práticas educativas às necessidades dos diferentes alunos, numa perspectiva de igualdade de oportunidades para todos; - Promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola; - Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com necessidades educativas especiais; - Preparar os alunos com necessidades educativas especiais para a vida activa; - Envolver activamente os Encarregados de Educação dos alunos com necessidades educativas especiais no percurso diferenciado dos seus educandos; - Desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outros para permitir a integração em programas de formação profissional e a preparação em centros de emprego apoiado.	- As actividades do Clube do Desporto Escolar contribuem para a inclusão dos alunos com NEE no meio escolar.	- Serviços de Psicologia para atender alunos com NEE; - Reduzido número de recursos humanos especializados e materiais para responder às necessidades; - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos.	Nada é referido

Pela observação e análise do Projecto Educativo do Agrupamento A (Viseu) apuramos pelo estudo efectuado e traduzido neste Guião, que este Projecto não contém nenhuma Política Educativa de Educação Especial/Inclusão em três das categorias que considerámos para o nosso estudo: “Introdução”, “Caracterização da Escola” e “Avaliação”.

Neste Projecto, como se percebe pelo exposto, encontramos descritos com algum pormenor os objectivos a alcançar pelo Agrupamento, tendo por referência a população específica dos alunos com NEE. Um dos objectivos descritos está também enquadrado com os princípios subjacentes ao Decreto-Lei 3/2008, nomeadamente, a parceria do Agrupamento com Centros de Recursos Especializados. Todos os objectivos referidos estão direccionados para o sucesso educativo destes alunos.

O Projecto refere também, como finalidade, a inclusão social e educativa dos alunos com NEE e identifica quais as necessidades do Agrupamento para assegurar um melhor atendimento a estes alunos, referindo uma estratégia/actividade para a inclusão plena destes alunos, neste caso as actividades do Desporto Escolar. Podemos também constatar que é feita referência aos Recursos Humanos e Físicos que existem na escola e que garantem ao mesmo tempo um atendimento de qualidade a esta população, evidenciando também o reduzido número de Recursos Humanos Especializados.

Este Projecto Educativo não refere Políticas educativas de Educação Especial nas categorias que nós consideramos menos importantes e portanto reconhecemos que este Agrupamento de Escolas encara o desafio da inclusão como uma valorização dos alunos com NEE, estando de acordo com a filosofia de uma escola inclusiva, onde “toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia e Martins, 2002: 39), os quais devem estar presentes na elaboração do PE.

**Quadro nº2 – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento B (Viseu)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	- Educar pela diversidade e inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No Desporto Escolar: Promover a prática regular duma actividade desportiva para alunos com Necessidades Educativas;</li> <li>- Apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, criando modelos de ensino-aprendizagem estimulantes e pedagogicamente adequados, que promovam a sua integração na comunidade educativa e o seu sentimento de realização, bem como a sua formação para a vida activa;</li> <li>- Desenvolver competências necessárias a uma futura integração sócio-profissional;</li> <li>- Promover a melhoria da qualidade de vida dos jovens com N.E.E., possibilitando-lhes uma melhor integração social, desenvolvendo-se capacidades e competências funcionais nestas crianças;</li> <li>- Proporcionar a aquisição de competências que favoreçam uma funcionalidade a mais autónoma possível no ambiente familiar, comunitário e laboral;</li> <li>- Preparar para a vida pós escolar;</li> <li>- Descobrir a utilidade para a vida prática das aprendizagens adquiridas na Escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Apoio Pedagógico Personalizado destina-se a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;</li> <li>- Ensino/aprendizagem individualizado e diferenciado;</li> <li>- Aquisição de competências que favoreçam uma funcionalidade o mais autónoma possível;</li> <li>- Preparação para a vida – activa/Pré-formação profissional;</li> <li>- Promoção de competências com base no aprender – fazendo;</li> <li>- No Clube de Desporto Escolar a escolha da modalidade de Boccia permite proporcionar uma actividade desportiva de competição aos alunos com Necessidades de Educativas Especiais de Carácter Permanente com Currículo Específico Individual, ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 07 de Janeiro;</li> <li>- Acompanhamento individualizado dos alunos com NEE por parte dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;</li> <li>- Apoio educativo aos alunos com NEE por parte de docentes aposentados;</li> <li>- Criação de áreas pré-profissionalizantes para os alunos com NEE;</li> <li>- Diversificação e diferenciação de estratégias de acordo com as programações individuais/Projecto Curricular de Turma;</li> <li>- Exploração de temas mais gerais ou complicados a partir de questões/temas do conhecimento dos alunos, valorizando a sua experiência;</li> <li>- Realização de tarefas que ajudem os alunos a desenvolver competências de trabalho a que possam recorrer nas situações do quotidiano;</li> <li>- Aprendizagem das áreas fracas através das áreas fortes (Divisão e graduação de tarefas e Divisão de tarefas em subtarefas)</li> <li>- Valorização do auto conceito e autoconfiança de forma a desenvolver a autonomia;</li> <li>- Estabelecimento de metas a curto prazo, tendo como um dos objectivos principais a noção de que a tarefa tem princípio, meio e fim, para que o resultado seja mais facilmente atingido;</li> <li>- Valorização do desenvolvimento de actividades inter-pares com os outros colegas da turma de forma a desenvolver relações de confiança e estimular a participação activa na sala de aula.</li> </ul>	Nada é referido	Nada é referido



Relativamente ao Projecto Educativo do Agrupamento B (Viseu), tendo em atenção as categorias que analisamos, podemos constatar que apenas são assinaladas Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão nas “Finalidades”, nos “Objectivos” e nas “Estratégias de actuação”.

Constatamos que é estabelecida a finalidade principal do Agrupamento, determinando a sua linha orientadora e o tipo de educação a proporcionar aos alunos com NEE.

Os objectivos propostos constituem-se como um conjunto diversificado e abrangente, revelando um plano de intenções bastante alargado relativo aos alunos com NEE. Alguns dos objectivos estão também de acordo com o que está legislado no Decreto-Lei 3/2008, tal como o objectivo da preparação para a vida pós escolar destes alunos.

Quanto a este Projecto temos de reconhecer que foi feita uma preparação cuidada na actuação sobre os alunos com NEE, a qual incidiu sobretudo na explicitação de várias Estratégias de Actuação/Actividades propostas para estes alunos, algumas delas enquadradas também no que está explícito no Decreto-Lei 3/2008. Neste caso podemos dar como exemplo, o uso de várias medidas propostas nessa mesma legislação, assim como a preparação para a vida activa (pré-formação profissional).

Podemos concluir que este Projecto Educativo contém os requisitos que propiciam uma educação adequada à maioria das crianças com NEE, promovendo a eficiência, a abertura e a cooperação na construção de uma escola inclusiva pois, segundo Rodrigues (1995:64), “Cada instituição escolar, deverá elaborar um projecto educativo, o qual deverá ter como ponto culminante, dar a melhor resposta, à variedade de necessidades educativas dos alunos, no contexto real de cada escola e da comunidade em que está envolvida”.

**Quadro nº3 – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento C (Viseu)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
- A Escola tem como prioridade, o desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos que a frequentam e com uma efectiva implementação do princípio da igualdade de oportunidades para o sucesso escolar; - Numa dinâmica de inclusão e participação defende-se uma Escola que aceite a diversidade cultural e social, capaz de integrar a unidade e o pluralismo, reconhecendo as diferenças e fazer com que elas sejam origem de inovação e enriquecimentos recíprocos.	- Na constituição dos grupos do pré escolar, 1º e 2º ciclo deve-se-á ter em consideração, a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (2 por grupo/turma) no sentido de uma completa integração, despiste de inadaptações e apoio ao desenvolvimento de dificuldades detectadas em conjunto com os técnicos especializados disponíveis; - Cada grupo/turma em sala dos Jardins-de-infância, no 1º e 2º ciclo do agrupamento deverá ter em consideração o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro; - No pólo da Unidade de Apoio Especializado a Alunos Surdos, (UAEAS), deverá ter-se em conta a necessidade de convivência e trabalho conjunto entre crianças surdas e crianças ouvintes; - Os docentes do Quadro da Educação Especial, grupos 910 e 920, ou aí destacados têm 22 horas lectivas, conforme qualquer outro grupo, cumprem os tempos de Trabalho de Estabelecimento.	Nada é referido.	Nada é referido.	Objectivo Geral: - Responder às necessidades educativas especiais dos alunos; Os objectivos gerais dos Serviços Especializados de Apoio Educativo são os seguintes; - Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a sua efectiva inclusão escolar e social; - Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na avaliação, observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de docentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, em articulação com os recursos da comunidade; - Definir o perfil de funcionalidade de cada aluno, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde; - Elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico de acordo com o preconizado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tendo por referência a CIF; - Participar na elaboração dos Programas Educativos Individuais, adequando medidas educativas e adoptando metodologias diversificadas tendo em conta as idiossincrasias dos alunos; - Orientar e assegurar o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais e, sempre que se justifique, um Plano Individual de Transição, destinado a promover a integração dos alunos para a vida pós-escolar; - Participar/colaborar nas reuniões de Conselhos de Docentes e nos Conselhos de Turmas; - Estabelecer parcerias/protocolos com Instituições existentes na Comunidade; - Identificar necessidades de formação dos docentes e técnicos dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e propor Acções de Formação e/ou Seminários.	- Estratégias para a Melhoria das Aprendizagens e Resultados através dos Serviços Especializados de Apoio Educativo; - Medidas de apoio educativo/pedagógico; - Os docentes responsáveis pela construção do Projecto Curricular de Turma devem ter em consideração a caracterização dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 e por medidas de apoio educativo; - Identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; - Elaboração de Planos Educativos Individuais e Currículos Específicos Individuais; - Na tomada de decisões em relação às NEE, esta realizada conjuntamente para efeitos de uma intervenção educativa bem sucedida, tendo por base a observação e avaliação psicológica e pedagógica dos alunos e dos seus contextos familiares e socioculturais. Deste processo, resulta a definição do perfil de funcionalidade dos alunos, dos factores ambientais envolventes e do nível de participação e actividade dos alunos; - Os SEAE realizam várias actividades conjuntas com Encarregados de Educação, Professores do Regular, Técnicos de outras instituições. Participam também nos vários projectos da escola e nas actividades dos dias festivos. Dão formação LGP aos Pais dos Alunos com NEE.	- Os Serviços Especializados de Apoio Educativo do Agrupamento são constituídos pelos docentes dos Grupos 910 e 920, pela psicóloga dos Serviços de Psicologia e de Orientação e pelos técnicos de Língua Gestual Portuguesa e de Terapia da Fala - Os Serviços Especializados de Apoio Educativo visam o desenvolvimento integral dos alunos, o seu bem-estar físico e emocional, potenciando sentimentos de pertença, de identidade pessoal de auto-confiança e auto-motivação e ajudando a construir projectos de vida; - Numa perspectiva de inclusão escolar e social, os Serviços Especializados de Apoio Educativo pautam-se pelos princípios da igualdade de oportunidades, da diferenciação, da adequação e da flexibilização curricular e pedagógica. Tais princípios são operacionalizados através da adopção de medidas educativas preconizadas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e da implementação de uma pedagogia diferenciada e de metodologias activas, que incluem estratégias diversificadas e transversais e a organização do espaço, do tempo e dos materiais.	Nada é referido.

No presente Guião de análise (Quadro nº3) que investiga as Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão no Projecto Educativo do Agrupamento C (Viseu), podemos verificar que nas categorias “Identificação das Necessidades”, “Finalidades” e “Avaliação” não existem referências a Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão.

Nos itens contemplados com Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão verificamos que, na categoria “introdução” é feita referência a vários pormenores relativos às prioridades da escola e ao atendimento dos alunos com NEE.

A inclusão de Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão para os alunos com NEE no item “caracterização da escola”, faz transparecer a preocupação do Agrupamento em instituir algumas regras e práticas para a inclusão plena desses alunos. Verifica-se também neste item que este Agrupamento possui uma Unidade de Apoio Especializado para alunos Surdos (UAEAS). Este tipo de Unidades também estão referidas no Decreto-Lei 3/2008 e têm como objectivo dar apoio a alunos com NEE, com esta problemática.

Como linhas gerais de actuação deste Agrupamento apontam-se vários objectivos de carácter global direccionados para os alunos com NEE, assim como um vasto número estratégias de actuação/actividades que são apresentadas.

O Projecto identifica, ainda, os recursos humanos existentes no Agrupamento para a concretização do mesmo, tendo por referência esta população específica. Contudo, nada indica sobre os recursos físicos existentes. Nessa identificação são também referidos os princípios que regem o funcionamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo. Prevalecem neste item, certos pormenores importantes que manifestam uma certa afirmação pública de um Agrupamento de Escolas que procura a qualidade, com vista a uma melhor inclusão de alunos com NEE.

Relativamente a este Projecto Educativo verificamos a valorização que este Agrupamento atribui à nova Legislação da Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008), e à criação de uma escola inclusiva, em que se prevê uma cultura de escola de “mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem.” (Marchesi, 2001: 104)

**Quadro nº4** – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento D (Aveiro)

<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos e Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Nada é referido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esforço da escola, no sentido de promover a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão Escolar;</li> <li>- As diversidades dos alunos exigem um contínuo aperfeiçoamento no seu atendimento, tanto ao nível de avaliações especializadas como do atendimento especializado;</li> <li>- Ao nível da Transição para a Vida Adulta dos alunos com NEE de carácter permanente, já há alguns anos se encontram em contexto de trabalhos em várias empresas do meio;</li> <li>- Colaboração com a CERCi Aveiro, na transição para a Vida Activa dos alunos com NEE;</li> <li>- As turmas com alunos NEE, de carácter prolongado são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições se o Programa Educativo Individual (PEI) assim o determinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar ofertas educativas alternativas voltadas para a aprendizagem em situação real para alunos NEE ou com problemas de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, procurando a melhor orientação e encaminhamento do aluno;</li> <li>- Assegurar o direito à diferença, respeitando personalidades e projectos individuais de existência, bem como valorizando todos os saberes e culturas;</li> <li>- Implementar medidas de apoio educativo;</li> <li>- Integração de 80% dos alunos com NEE na transição para a vida adulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprofundar a relação e colaborar com os diferentes parceiros comunitários para uma plena transição para a vida adulta dos alunos com NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabelecer e reforçar protocolos com as empresas locais para o desenvolvimento dos Planos Individuais de Transição (para a vida adulta) dos alunos com NEE.</li> </ul>	Nada é referido.	Nada é referido.

Através da análise deste Guião que corresponde ao Projecto Educativo do Agrupamento D (Aveiro), podemos concluir que este não reproduz Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão em 3 das categorias: “Introdução”, “Recursos Humanos/Físicos” e “Avaliação”.

No item “caracterização de escola” há informações respeitantes às práticas efectuadas pelo Agrupamento no atendimento a estes alunos e às regras instituídas pelo mesmo. Podemos destacar também, a transição para a vida activa prevista neste item, através das parcerias com instituições da comunidade, estando de acordo com o que está formulado no Decreto-Lei 3/2008.

É identificada uma necessidade do Agrupamento para assegurar um melhor atendimento a estes alunos, nomeadamente a criação de mais ofertas educativas.

É um projecto que, no seu contexto, implica haver uma relação bastante grande entre as finalidades, os objectivos e as estratégias de actuação/actividades, nomeadamente em relação à preparação da transição para a vida activa dos alunos com NEE. Parece-nos também importante salientar o facto deste projecto dar indicações de uma forte ligação ao meio, como se pode verificar na colaboração com instituições particulares, para uma melhor transição para a vida activa. Tudo isto também de acordo com o que está explícito no Decreto-Lei 3/2008.

Sobre a importância atribuída à educação inclusiva neste Projecto Educativo, concluímos que este Agrupamento de Escolas lhe dá alguma atenção sendo esta reconhecida “como um direito e como um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, mentais, sociais, linguísticas ou outras.” (I. Felgueiras, 2009: 2)

**Quadro nº5** – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento E (Aveiro)

<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos e Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Nada é referido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A distribuição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, deverá ter em conta o acompanhamento dos colegas do ano transacto, ouvidos o professor da Educação Especial e o professor do 4.º ano de escolaridade;</li> <li>- Deve garantir-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente integrem turmas adaptadas (máximo 20 alunos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de um serviço de psicologia permanente e de um Terapeuta da fala para apoiar alunos com NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências e atitudes, privilegiando os processos de forma a possibilitar a inserção do indivíduo na vida adulta ou o prosseguimento de estudos;</li> <li>- Inserção dos alunos com NEE na vida adulta.</li> </ul>	<p>Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a formação integral de alunos com NEE, numa perspectiva de “escola para todos”;</li> <li>- Desenvolver mecanismos que permitam ponderar, atempadamente as dificuldades e/ou diferentes ritmos de aprendizagem;</li> </ul> <p>Administrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações de parceria com entidades e instituições de modo a favorecer a integração dos alunos com NEE na vida adulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A intervenção dos docentes dos apoios especializados centra-se no reforço e desenvolvimento de competências específicas e na adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, consoante a gravidade da situação dos alunos e especificidade das competências a desenvolver;</li> <li>- Aprovação de currículos alternativos que gera uma experiência sistematizada com recurso à pedagogia diferenciada;</li> <li>- Desenvolvimento de um projecto destinado primordialmente a alunos com NEE abrangidos pelo Ensino Especial, baseado na pedagogia diferenciada de nome “Aprender Fazendo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala do Ensino Especial;</li> <li>- O Agrupamento dispõe do serviço de Educação Especial, constituído por 4 docentes (1 do quadro e 3 destacados) que prestam apoio nas escolas dos diferentes graus de ensino, procurando promover a existência de condições que assegurem a plena integração/inclusão escolar dos alunos com NEE.</li> </ul>	Nada é referido

Neste Guião que retrata o Projecto Educativo do Agrupamento E (Aveiro), verifica-se que se reúnem referências às Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão em todas as categorias analisadas com excepção da “Introdução” e da “Avaliação”.

Reconhecemos Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão para os alunos com NEE no item “Caracterização da Escola”, em que o Agrupamento informa de algumas das regras instituídas, e das práticas adoptadas para a inclusão plena desses alunos.

As necessidades identificadas reportam-se apenas à falta de recursos humanos, para um melhor atendimento dos alunos com NEE.

É um Projecto que apresenta como prioridades, tanto nas finalidades como nos objectivos, a inserção dos alunos com NEE na vida adulta, contando para isso com as parcerias com instituições da comunidade, estando portanto de acordo com os princípios do Decreto-Lei 3/2008.

As estratégias adoptadas referem-se àquelas utilizadas pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo no apoio às crianças com NEE, procurando criar condições para o seu sucesso educativo, sendo que estas estratégias estão preconizadas no Decreto-Lei 3/2008.

São também identificados e enumerados os recursos humanos existentes no Agrupamento, para o atendimento desta população específica. É explicitado também um dos recursos físicos existentes, nomeadamente, a sala do Ensino Especial.

No que concerne à importância atribuída à inclusão neste Projecto Educativo, e para fazer face à heterogeneidade dos alunos com NEE, concluímos que lhe é dada bastante ênfase. Este Agrupamento parece querer gerir a diversidade e fomentar a igualdade de oportunidades e de sucesso para todos os alunos num ambiente de escola para todos. Para isso, está atento às diferenças, adequando o ensino e organizando-se para que cada criança seja cada vez mais defrontada com metodologias enriquecedoras, tendo em consideração as suas necessidades e particularidades pessoais. Neste caso, apoiamo-nos em Correia (1997: 34) que entende por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.”

**Quadro nº6 – Guião de análise do Projecto Educativo de Escola do Agrupamento F (Aveiro)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe uma Unidade de ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do autismo numa Escola Básica nº1 que dá resposta às crianças do pré escolar e do 1º ciclo com este tipo de problemática do concelho de Aveiro e zonas limítrofes, dentro da sua capacidade de resposta, em termos de recursos humanos, físicos e materiais;</li> <li>- Existe uma Unidade de ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do autismo numa Escola Básica 2,3 (escola sede do agrupamento) que dá resposta às crianças do 2º e 3º ciclos com este tipo de problemática do concelho de Aveiro e zonas limítrofes, dentro da sua capacidade de resposta, em termos de recursos humanos, físicos e materiais;</li> <li>- Existe a informação do nº de alunos com NEE no Agrupamento de Escolas por ano de escolaridade.</li> <li>- Existe a informação do nº de alunos com NEE por ciclo de escolaridade, sendo também contabilizadas as medidas educativas do Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro a aplicar a esses alunos;</li> <li>- Existe a informação do nº de alunos com NEE que usufruem de Terapia da Fala;</li> <li>- Existe a informação do nº de docentes de educação Especial que apoiam alunos com NEE por ciclo de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de melhorar as instalações a nível do conforto e da adequação às necessidades educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a igualdade de oportunidades na construção de uma Escola inclusiva;</li> <li>- Promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos na defesa do direito e dever à educação, numa perspectiva inclusiva, através de percursos diferenciados adequados às necessidades educativas dos alunos, na senda da valorização pessoal, da eliminação das desigualdades e do respeito por todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Grupo de Educação Especial do Agrupamento de Escolas tem por objectivo desenvolver práticas pedagógicas que visem a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro a implementar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 Professores especializados (7 docentes do Quadro, 4 Destacados e 1 contratado) que dão cobertura a todo o agrupamento de acordo com o estabelecido, nomeadamente no Decreto-lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro</li> <li>- 8 Auxiliares de Acção Educativa (2 estão apenas a tempo parcial)</li> <li>- 2 Terapeutas da Fala</li> <li>Recursos institucionais:</li> <li>- CERC Aveiro</li> <li>- APPACDM</li> </ul>	Nada é referido.



Esmiuçando os resultados obtidos pela análise do Projecto Educativo do Agrupamento F (Aveiro), e tendo em consideração as categorias em análise, ressalta à vista que o mesmo não contempla Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão na “Introdução” e na “Avaliação”.

O facto de serem incluídas algumas Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão para os alunos com NEE no item “caracterização da escola”, faz-nos concluir que, existe uma preocupação do Agrupamento em informar de algumas das valências que possui no atendimento a alunos com NEE, assim como a caracterização geral dessa mesma população e dos recursos existentes para o seu atendimento. Nessas valências, podemos destacar as duas Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Este tipo de Unidades também está referido no Decreto-Lei 3/2008.

É identificada uma necessidade geral do Agrupamento para garantir um melhor atendimento a esta população, nomeadamente o melhoramento das instalações a nível do conforto e da adequação às necessidades educativas.

Tanto os objectivos como as finalidades deste projecto têm como preocupação primordial, a inclusão educativa dos alunos com NEE, contribuindo desta forma para o seu sucesso educativo.

São apontadas como estratégias de actuação/actividades, aquelas medidas educativas preconizadas pelo Decreto-Lei 3/2008.

Refere e enumera ainda, os recursos humanos que possui e que são essenciais para a concretização do Projecto, relativamente aos alunos com NEE, assim como as parcerias institucionais existentes.

Analisando o Projecto Educativo deste Agrupamento podemos afirmar que foi pensado e elaborado não esquecendo as crianças com NEE, agentes enriquecedores dos mesmos. As suas práticas educacionais têm por objecto os alunos com NEE enquanto aprendentes, enquanto crianças ou jovens a educar, bem como a sua relação com o meio envolvente. Estas reflectem a própria organização/acção deste Agrupamento, que é o suporte às aprendizagens destes alunos. Com a adequação e materialização destas práticas o Agrupamento espera que se incorporem e mobilizem saberes que façam desta escola “uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, consequentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (Leite et al 2001: 12).

**Quadro nº7** – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária A (Viseu)

<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos e Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	- Desenvolver Políticas e Práticas orientadas para as aprendizagens dos alunos.	- Adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos; - Promover estratégias de inclusão de todos os alunos; - Promover acções que visem a integração/inclusão de todos os alunos.	-SPO Serviços de Psicologia e Orientação para apoiar os alunos psico - pedagógicamente.	Nada é referido.

Neste Guião em que analisamos o Projecto Educativo da Escola Secundária A (Viseu), verifica-se que este só inclui Políticas de Educação Especial/Inclusão nos “Objectivos”, “Estratégias de Actuação/Actividades” e nos “Recursos Humanos/Físicos”.

Os objectivos e as estratégias adoptadas por esta escola, têm como intenção principal a inclusão educativa dos alunos com NEE.

Relativamente aos recursos humanos/físicos deste Projecto Educativo, apenas é referido um tipo de recursos humanos, designadamente os Serviços de Psicologia e Orientação para apoiar os alunos com NEE.

Este Projecto tem pouca preocupação descritiva nos itens que fazem referência às políticas de Educação Especial/Inclusão, nomeadamente nos Objectivos, nas Estratégias de Actuação/Actividades e nos Recursos Humanos/Físicos. Evidencia, quanto a nós, pouca preocupação na descrição daquilo que planeia e daquilo que está realmente a ser feito com a população específica de alunos com NEE nesta Escola.

A elaboração de um PE surge da constatação e reflexão da realidade educativa e, deverá estabelecer uma planificação de acções apropriadas, tendo por objectivo aumentar o sucesso educativo de todos os alunos. Elas devem ser o instrumento fundamental para adaptar, de forma precisa e exacta, o currículo formal às necessidades e características de cada escola, através da estruturação e organização dos objectivos, dos conteúdos e das orientações didácticas às crianças com NEE.

A filosofia de uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, “onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia e Martins, 2002: 39). O PE tem um papel de alta responsabilidade na valorização da diversidade, o que não acontece no presente projecto que estamos a analisar.

**Quadro nº8 – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária B (Viseu)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido	Nada é referido.	Nada é referido.	- Aumentar o sucesso escolar.	- Diversificar as modalidades e/ou metodologias dos apoios Pedagógicos; - Incrementar apoios a alunos com dificuldades de integração disciplinar ou de aprendizagem.	- O Departamento de Educação Especial colabora na detecção de necessidades educativas específicas, na organização e incremento de apoios educativos adequados, na avaliação e eventual encaminhamento para instituições / serviços no exterior, na adequação de currículos às capacidades e interesses dos alunos e no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, relativas a alunos com necessidades educativas especiais; - Diversificação das modalidades de apoio e de complementos educativos; - Promoção da inclusão educativa e social dos alunos.	- Os Serviços de Psicologia e Orientação são unidades especializadas de apoio educativo, que asseguram o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo proporcionam acompanhamento psicológico; - O Departamento de Educação Especial é constituído pelos professores e outros técnicos que forem colocados pela administração e contratados pelo Conselho Executivo para funções de apoio educativo.	Nada é referido.

Através da análise do Projecto Educativo da Escola Secundária B (Viseu) reflectida neste Guião aferimos que, formalmente, apenas espelha Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão em 3 das categorias em estudo ou seja, nos “Objectivos”, nas “Estratégias de Actuação” e nos “Recursos Humanos/Físicos”.

Os objectivos enunciados neste Projecto Educativo são muito generalizados, referem-se à população de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas não especificamente dos alunos com NEE. As estratégias de actuação/actividades adoptadas referem-se àquelas medidas aplicadas pelo Departamento de Educação Especial da Escola no apoio às crianças com NEE, procurando criar condições para o seu sucesso educativo, sendo estas preconizadas pelo Decreto-Lei 3/2008.

São também identificados e enumerados, dois dos recursos humanos que a Escola possui no atendimento a esta população específica, neste caso o Serviço de Psicologia e Orientação e o Departamento de Educação Especial.

Partindo da análise destes resultados constata-se que este PE é um documento muito limitado no que à inclusão diz respeito, pois a Escola não se responsabiliza na definição de objectivos para a população específica dos alunos com NEE. Concluímos portanto, no que concerne à inclusão de alunos com NEE, que este PE carece de completamento. Normalmente as práticas inclusivas dos PE das escolas que promovem a inclusão evidenciam “estratégias novas e eficazes, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas duma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio.” (Wang, 1997: 63)

**Quadro nº9 – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária C (Viseu)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	- Atender à função social da Escola no âmbito da promoção da igualdade de oportunidades, consagrando mecanismos de apoio socioeducativo e de discriminação, promovendo estratégias de inclusão.	Nada é referido.	A nível quantitativo: - Os dados referentes aos alunos com necessidades educativas especiais serão avaliados através dos registos do professor dos apoios educativos e do programa educativo individual. A nível qualitativo: - Relatórios periódicos do responsável pelo apoio a alunos com necessidades especiais.

Na constatação dos resultados obtidos através do estudo do Projecto Educativo da Escola Secundária C (Viseu), concluímos que este Projecto apenas compreende Políticas de Educação Especial/Inclusão nas categorias “Estratégias de Actuação/Actividades” e “Avaliação”.

Neste Projecto somente foi enunciada uma estratégia de actuação sobre os alunos com NEE, a qual incidiu principalmente a nível da promoção de mecanismos de apoio para promover a sua inclusão na Escola.

São também identificadas as formas de avaliação deste Projecto Educativo, tendo por referência o atendimento aos alunos com NEE, como o intuito de melhoramento da acção educativa sobre estes alunos, sendo que a sua principal função é a de regulação e orientação. Quanto a esta categoria, consideramos que estando referida neste Projecto Educativo é um aspecto muito positivo. Baseando-nos em Barroso (1992: 43), a “Avaliação” representa a possibilidade de “impedir que o projecto cristalize e se desactualize, medindo o nível de qualidade da implementação do projecto e possibilitando a identificação de novas medidas que estimulem essa qualidade.”

Apesar deste aspecto importante estar patente neste Projecto Educativo, constatamos que a falta da enunciação de Políticas Educativas nas categorias deste Projecto Educativo expressas anteriormente, não permite que se cumpra a inclusão. Para esta escola ser verdadeiramente inclusiva, é necessário reflectir no seu PE os princípios de igualdade, de justiça, de dignidade, para que, “os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade.” (Correia, 2003b: 16)

**Quadro nº10 – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária D (Aveiro)**

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	- Promover uma escola inclusiva	Nada é referido.	- Os serviços de Psicologia e Orientação bem como os serviços de Ensino Especial continuarão o seu trabalho a nível de acompanhamento psicológico e acompanhamento de alunos de Educação Especial; - Colaboração entre os Serviços do Ensino especial e a CERCI, que têm acompanhado os alunos com necessidades especiais, nomeadamente os dos Percursos Escolares Próprios, orientando-os social e profissionalmente para um projecto de vida adequado.	- A Escola possui um elevador que permite o acesso à Biblioteca e a uma sala de informática, assegurando a mobilidade de qualquer utente; - A Escola possui um serviço de Psicologia e orientação e 1 docente de Educação Especial.	Nada é referido.

Relativamente a este Guião em que investigamos o conteúdo do Projecto Educativo da Escola Secundária D (Aveiro), podemos verificar que unicamente são propostas Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão nas “Finalidades”, nas “Estratégias de Actuação/Actividades” e nos “Recursos Humanos e Físicos”.

Relativamente às “Finalidades” é apontada uma bastante importante, nomeadamente, a promoção da escola inclusiva.

Este projecto reconhece a importância das Estratégias de Actuação e define-as em dois contextos: As estratégias preconizadas pelos Serviços de Psicologia e Orientação/Serviços do Ensino Especial e as estratégias colaborativas entre a Escola e uma instituição particular de apoio aos alunos com NEE, na sua vertente de formação profissional, estando estas de acordo com o referido no Decreto-Lei 3/2008.

São também identificados e enumerados os recursos humanos existentes na escola para o atendimento a esta população específica, identificando também alguns dos recursos físicos que são valências da própria Escola.

Concluímos que neste PE as categorias que não referenciam Políticas de Educação Especial, em nosso entender, as deveriam mencionar pois são imprescindíveis para inclusão das crianças com NEE. Referimo-nos principalmente à categoria “Objectivos”.

Este documento deveria ser elaborado tendo em atenção a criação de um projecto de progresso para as crianças com NEE, o que na prática deveria equivaler à melhor forma de responder às necessidades particulares de cada uma. Para tal, deveria envolver a mobilização do maior e mais extenso número de participantes educativos ou práticas, de tal forma que, permitisse o máximo de inclusão destas crianças na escola e na comunidade em geral. Os PE devem ver a criança com NEE “como ser total que é, e como parte integrante do seu meio, participando e nele actuando, mobilizando e responsabilizando também a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo.” (Sanches, 1996: 15-16)

**Quadro nº11 – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária E (Aveiro)**

<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos e Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	-A escola possui um técnico de carreira (psicóloga) e um técnico especial que apoiam os alunos com necessidades educativas especiais.	Nada é referido.

Quanto ao Projecto Educativo da Escola Secundária E (Aveiro) podemos conferir que a nível de Políticas de Educação Especial/Inclusão é um Projecto muito escasso, pois apenas as menciona na categoria “Recursos Humanos e Físicos”.

É por isso um Projecto Educativo muito limitado, referindo apenas na categoria supracitada dois dos recursos humanos da Escola, que servem para fazer o atendimento e apoio aos alunos com NEE, neste caso o Docente de Educação Especial e o Psicólogo.

Em nosso entender, a linha geral de actuação apontada por este Projecto Educativo pouco aposta na Inclusão de Alunos com NEE na Escola, contradizendo a actual legislação da Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008), pois o avanço para as escolas inclusivas pressupõe simultaneamente uma transformação da cultura das escolas, “uma mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem.” (Marchesi, 2001: 104)

**Quadro nº12** – Guião de análise do Projecto Educativo da Escola Secundária F (Aveiro)

Introdução	Caracterização da escola	Identificação das necessidades	Finalidades	Objectivos	Estratégias de Actuação/Actividades	Recursos Humanos e Físicos	Avaliação
Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	Nada é referido.	- Igualdade de oportunidades	Nada é referido.	- O acesso para deficientes só existe ainda na entrada principal; - A Escola dispõe de serviços de psicologia e orientação e, sempre que haja necessidade, por meio da contratação de um professor, de serviço de educação especial; - 1 Funcionário para os Serviços Especializados de apoio educativo;	Nada é referido.

Após observação cuidada do Guião de análise que corresponde à estrutura formal do Projecto Educativo da Escola Secundária F (Aveiro), podemos verificar que este Projecto só inclui Políticas de Educação Especial/Inclusão nas categorias “Objectivos” e “Recursos Humanos/Físicos”.

O único objectivo expresso neste Projecto Educativo é muito generalizado, referindo-se apenas à igualdade de oportunidades para todos os alunos, não mencionando especificamente aos alunos com NEE.

São também identificados os recursos humanos existentes na Escola para o atendimento aos alunos com NEE, sendo também referidos alguns dos recursos físicos, que são ao mesmo tempo valências da própria Escola.

Na sequência desta análise é evidenciado que os intervenientes na elaboração deste PE têm pouca consciência da importância da inclusão, pois ao observarmos as componentes do mesmo constatamos que esta não é por eles tida em linha de conta. Este documento aparece praticamente sem a identificação nas várias categorias das “acções” a aplicar aos alunos com NEE.

Esta Escola Secundária apesar de se confrontar com uma heterogeneidade de alunos na sua constituição, na realidade não prevê “uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.” (Horta et al, 1997:13)

## **2 - Comparação de dados**

A realização de estudos empíricos sobre Projectos Educativos de Escola, nos quais se insere o Projecto Educativo, pode fazer-se a partir de diversas perspectivas e metodologias de investigação.

Embora neste estudo tenhamos privilegiado a análise documental, os dados obtidos nunca poderão ser objecto de generalização, pelo que, os resultados têm um valor restrito a situações particulares. Porém, estes resultados podem ser intersectados com outros resultados, de modo a que, se possa ter um olhar mais profundo sobre a realidade das Políticas Educativas de Educação Especial reflectidas nos Projectos Educativos de Escola.

Para a interpretação dos resultados tivemos em consideração a nossa pretensão inicial, de comparar as Políticas Educativas de Educação Especial, reflectidas nos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas e nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias.

Com o intuito de conceder uniformidade à abordagem do Projecto Educativo de Escola, tentámos proceder a uma apreciação geral dos Projectos em cada um dos doze estabelecimentos de ensino, relativamente às Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão.

A partir da análise dos doze Projectos Educativos, foi possível ter uma visão geral quanto às suas fases constituintes em termos de estruturação formal, em que concluímos que na generalidade os Projectos apresentam uma estrutura comum, explicitando as categorias enumeradas.

Os Projectos Educativos que estudamos reportam-se a espaços temporais balizados a partir do ano de 2008, sendo portanto de períodos muito próximos e semelhantes, sendo válida a comparação que a seguir se apresenta.



**Quadro nº13 - Grelha comparativa das Políticas de Educação Especial reflectidas nos PE dos Agrupamentos de Escola**

<b>Agrupamento</b>	<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos/Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>A Viseu</b>	Nada é referido	Nada é referido	Identifica as necessidades	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos e materiais	Nada é referido
<b>B Viseu</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Nada é referido	Nada é referido
<b>C Viseu</b>	Definidas as prioridades de actuação	É Caracterizada a escola no que diz respeito à Educação Especial	Nada é referido	Nada é referido	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos	Nada é referido
<b>D Aveiro</b>	Nada é referido	É Caracterizada a escola no que diz respeito à Educação Especial	Identifica as necessidades	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Nada é referido	Nada é referido
<b>E Aveiro</b>	Nada é referido	É Caracterizada a escola no que diz respeito à Educação Especial	Identifica as necessidades	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos e materiais	Nada é referido
<b>F Aveiro</b>	Nada é referido	É Caracterizada a escola no que diz respeito à Educação Especial	Identifica as necessidades	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos	Nada é referido

**Quadro nº14 - Grelha comparativa das Políticas de Educação Especial reflectidas nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias**

<b>Escola Secundária</b>	<b>Introdução</b>	<b>Caracterização da escola</b>	<b>Identificação das necessidades</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Estratégias de Actuação/Actividades</b>	<b>Recursos Humanos/Físicos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>A Viseu</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos	Nada é referido
<b>B Viseu</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidas as finalidades	Definidos os objectivos	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos	Nada é referido
<b>C Viseu</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidas as Estratégias/Actividades	Nada é referido	Define as formas de avaliação
<b>D Aveiro</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidas as finalidades	Nada é referido	Definidas as Estratégias/Actividades	Referidos os Recursos humanos e materiais	Nada é referido
<b>E Aveiro</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Referidos os Recursos humanos	Nada é referido
<b>F Aveiro</b>	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Nada é referido	Definidos os objectivos	Nada é referido	Referidos os Recursos humanos e materiais	Nada é referido

Ao observarmos as Grelhas e mais propriamente a categoria “Introdução” nos vários Projectos Educativos, verificamos que apenas são apresentados dados de Educação Especial o Projecto do Agrupamento C (Viseu), sendo referidas no mesmo, algumas prioridades do Agrupamento em relação aos alunos com NEE. Daqui conclui-se que não é dada muita importância quanto às Políticas de Educação Especial/Inclusão nesta categoria na generalidade dos Projectos Educativos analisados.

Como se pode constatar com a observação das Grelhas, e se nos debruçarmos na análise da categoria “Caracterização da Escola”, podemos observar que são mencionados dados de Educação Especial em 4 dos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola, com excepção dos projectos A e B de Viseu. Ao mesmo tempo, podemos verificar que nenhum dos Projectos Educativos das Escolas Secundárias refere nesta categoria, elementos relativos à Educação Especial/Inclusão.

Esta ausência de caracterização institucional dos Projectos das Escolas Secundárias, permite sublinhar a escassa clarificação da identidade do Projecto, relativamente à Educação Especial/Inclusão, que deveria ser um dos seus principais aspectos constituintes.

Relativamente à categoria “Identificação das Necessidades” verifica-se que este diagnóstico é apenas efectuado por 4 dos 6 Agrupamentos analisados, baseando-se estes, na enumeração de várias situações deficitárias relativamente à Educação Especial/Inclusão.

Deste levantamento de problemas efectuado por estes 4 Projectos Educativos, concluímos que estas necessidades se baseiam na especificação de várias situações problemáticas, ou seja, estes são expostos pelo seu cariz negativo, relativamente às questões educativas dos alunos com NEE.

Observamos também pela negativa que nos Projectos das Escolas Secundárias não se valoriza este aspecto, pois não são referidas necessidades em nenhum destes Projectos Educativos. Não acreditamos que as não tenham, supomos sim, que menosprezaram este item, não mencionando qualquer situação que precise de melhoria quanto à Educação Especial/Inclusão. Para que se cumpra a inclusão "todas as escolas devem reconhecer e dar resposta a diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um continuum de apoios e serviços que respondam a estas necessidades." (The United National 1975 Declaration, cit in Warwick, 2001: 111)

Quando referimos “Finalidades” estamos a falar dos princípios, das ideias e acções que as Escolas/Agrupamentos se propõem transmitir/cumprir, considerando as características da comunidade educativa e as orientações nacionais, criando uma identidade própria.

Para que as escolas sejam verdadeiras comunidades de apoio é imprescindível criar culturas genuínas de escola que, estejam de acordo com os princípios de igualdade, de dignidade, respeito mútuo e a promoção de práticas inclusivas, através das finalidades a que se propõem no PE, para que "os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade." (Correia, 2003b: 16)

Na nossa análise concluímos que nem todos os Projectos Educativos revelam princípios orientadores quanto à Educação Especial/Inclusão na categoria “finalidades”.

Podemos afirmar a partir da análise da Grelha 13, que 5 dos 6 Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola referem os princípios e as finalidades pelos quais se regem relativamente à Educação Especial/Inclusão.

Ao mesmo tempo, podemos constatar que nesta categoria e em relação aos Projectos Educativos das Escolas Secundárias, apenas 2 dos 6 Projectos contemplam finalidades referentes à Educação Especial/Inclusão.

O que ressalta à vista é que os princípios e as finalidades pedagógicas são itens relevantes para a maioria dos Agrupamentos de Escolas, pois são referidos nos seus Projectos, o mesmo não acontece nos Projectos das Escolas Secundárias, pois só uma minoria os menciona.

A título de curiosidade podemos observar que o Projecto que apresenta um maior número de finalidades quanto a este tema é o Projecto Educativo do Agrupamento D (Aveiro).

Os Objectivos podem ser vistos como as prioridades de acção da Escola/Agrupamento revelando as suas intenções concretas para dar resposta às necessidades.

Na categoria “Objectivos” analisada, podemos estar perante a dimensão futurista e as prioridades de actuação relativamente à Educação Especial/Inclusão, durante os anos em que o Projecto Educativo está em vigor. Podemos também referir, que estes objectivos apontam para um determinado funcionamento, no que respeita à vida da escola, em geral, e à Educação Especial/Inclusão, em particular.

No âmbito da categoria “Objectivos” relativamente à Educação Especial/Inclusão, observa-se pela Grelha 14 que são muito valorizados nos 6 Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola (totalidade), sendo expostos bastantes objectivos em cada um dos Projectos. Porém, o mesmo não acontece nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias, pois apenas 3 deles (metade) lhes dão importância, identificando poucos objectivos cada uma das Escolas que os refere, e manifestando alguma indiferenciação e falta de especificidade quanto a este tema. A análise efectuada a esta categoria nos PE das Escolas Secundárias leva-nos a afirmar que em três destes, esta não está de acordo com o teorizado por Majón, Gil e Garrido, pois na elaboração do Projecto Educativo de Escola devem-se “definir objectivos gerais tendo em conta os alunos com NEE, introduzir objectivos/conteúdos específicos em função de tais alunos, dar prioridade a objectivos e conteúdos, definindo os mínimos” (1997: 63).

A título de curiosidade, podemos observar que o Projecto Educativo que apresenta um maior número de objectivos quanto a este tema é o Projecto Educativo do Agrupamento C (Viseu).

As Estratégias de Actuação/Actividades, podem ser caracterizadas como sendo o Plano de Acção da Escola/Agrupamento, em que se incluem as actividades gerais a desenvolver para

cumprir os objectivos que a Escola/Agrupamento se propõem atingir a nível da Educação Especial/Inclusão, envolvendo a estrutura curricular, gestão de recursos físicos e humanos e a relação com a comunidade envolvente.

Analisando a categoria “Estratégias de Actuação/Actividades” quanto à Educação Especial/Inclusão, como podemos verificar, aparece na maioria dos documentos. Podemos então constatar que são mencionadas Estratégias de Actuação/Actividades em todos os Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola. Esta análise leva-nos a concluir que está de acordo com o teorizado por Majón, Gil e Garrido, pois na elaboração do Projecto Educativo de Escola devem-se “definir critérios para a selecção de técnicas e estratégias... o mesmo relativo à elaboração de actividades” (1997: 63).

Quanto às Estratégias de Actuação/Actividades, relativamente à Educação Especial/Inclusão nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias, podemos observá-las em 4 Projectos, sendo simplesmente esquecidas em 2 desses Projectos, não estando de acordo com o teorizado por Majón, Gil e Garrido (1997: 63).

Podemos portanto concluir que as Estratégias de Actuação/Actividades são da preocupação de todos os Agrupamentos de Escolas, pois são referidas nos seus projectos. O mesmo não acontece nos Projectos das Escolas Secundárias, pois 2 deles não as indicam.

A título de curiosidade, podemos observar que o Projecto que apresenta um maior número de Estratégias de Actuação/Actividades relativamente a este tema, é o Projecto Educativo do Agrupamento B (Viseu).

Os Recursos Humanos/Físicos podem ser vistos como a matéria-prima existente no Agrupamento/Escola para fazer o melhor atendimento aos alunos com NEE. É nesta categoria que se analisam as condições de funcionamento das escolas e onde se abordam aspectos relacionados com as instalações da escola, equipamentos e material didáctico disponível, recursos financeiros e carências humanas e materiais. Como nos diz Jiménez (1997: 7), para que a inclusão dos alunos com NEE, se processe na íntegra, implica entre outras coisas, “a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um modelo de Educação Especial e possibilitará um ensino de maior qualidade.”

Embora se verifique uma preocupação geral na caracterização desses Recursos, é dada uma maior importância na exposição dos Recursos Humanos nas Escolas/Agrupamentos em detrimento dos Recursos Físicos, notando-se uma menor preocupação com a descrição destes últimos.

Todos os Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Secundárias, mencionam pelo menos um destes Recursos, com excepção de 2 Projectos Educativos de Agrupamentos de Escola e de 1 Projecto de uma Escola Secundária.

Em 2 dos Projectos dos Agrupamentos, são mencionados os dois tipos de Recursos (Humanos e Físicos), o mesmo acontecendo com 2 dos Projectos das Escolas Secundárias.

A categoria “Avaliação” pode ser vista como sendo uma função reguladora em que é reconhecida a necessidade de reformulação. Consideramos o Projecto Educativo como um meio e um instrumento, elaborado para a acção, mas sujeito a reflexão e revisão. Para Costa (1994) esta fase de avaliação é vista como um meio muito importante neste processo, em relação, quer às actividades descritas no Plano Anual de Actividades, quer à conformidade do Projecto Educativo à realidade escolar.

Em relação a esta categoria, só o Projecto Educativo da Escola Secundária C (Viseu) faz referência relativamente à Educação Especial/Inclusão.

Este Projecto Educativo menciona as formas de avaliação deste Projecto no enquadramento dos alunos com NEE, identificando os instrumentos para fazer essa avaliação. Verifica-se que há referências à avaliação apenas neste Projecto Educativo, mas no entanto, não são referidos os critérios pelos quais esta se rege, nem sequer os indicadores utilizados para a elaboração dos instrumentos de avaliação.

Observamos então pela negativa que este aspecto não é valorizado em nenhum dos Projectos dos Agrupamentos e das Escolas Secundárias, pois não são referidas formas de avaliação quanto ao tema “Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão”, à excepção de 1 Projecto Educativo de uma Escola Secundária, já referido.

Em suma, e analisando na generalidade todas as categorias do Guião, podemos concluir que, principalmente os Projectos Educativos das Escolas Secundárias não estão elaborados de acordo com o teorizado por Helena Fernandes, que tendo em consideração as organizações escolares, refere que “no Projecto Educativo deverão estar previstas entre as actividades gerais da escola, as medidas de apoio e as acções dirigidas aos alunos com NEE. Em todo o seu design o projecto e o plano de actividades contam com eles” (2002: 366).

## Conclusão Final

Chegados ao final desta investigação, vamos tentar finalizar com um olhar retrospectivo sobre o desenvolvimento do nosso estudo.

Somos levados a reconsiderar as limitações que encontramos durante o desenvolvimento deste trabalho. Há limitações a nível da sua representatividade, intrínseca à sua organização metodológica, pois apenas investigamos um grupo específico de Projectos Educativos.

Outra das limitações é a de que as conclusões encontradas podem não se aplicar ao universo de todos os Projectos Educativos das Escolas Secundárias e Agrupamentos de Escolas existentes em Portugal.

Na abertura deste trabalho definimos alguns objectivos de estudo acerca dos quais levantámos algumas questões que orientaram o rumo desta dissertação.

Pretendíamos basicamente compreender que Políticas de Inclusão/Educação Especial se encontram reflectidas nos PEE dos Agrupamentos de Escolas e nos PEE das Escolas Secundárias.

Para o efeito, analisamos 6 Projectos Educativos de Agrupamentos de Escolas e 6 Projectos Educativos de Escolas Secundárias.

Acreditávamos que esta nossa pesquisa nos proporcionasse dados que nos possibilitassem dar resposta às nossas questões iniciais, correspondendo aos objectivos previamente formulados.

Ao falarmos de “dados” pretendemos expressar as políticas educativas de Educação Especial/Inclusão de âmbito nacional representadas nos objectivos, nas finalidades, nas estratégias, nas actividades, nos recursos pedagógicos/humanos/físicos, na identificação dos problemas/necessidades e na organização dos apoios propostos nos Projectos Educativos de Escola que analisamos.

Contudo, este estudo foi desenvolvido sempre com o intuito de conhecer as realidades tais como elas são, contribuindo decisivamente para descobrir-mos de que forma são encaradas as Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão pelos Agrupamentos de Escola e pelas Escolas Secundárias nos seus Projectos Educativos.

À medida que o desenvolvimento do estudo se ia prolongando alguns aspectos de natureza conclusiva foram sendo aflorados.

Fazendo uma retrospectiva ao desenvolvimento do nosso estudo, e tendo em consideração a estrutura da nossa Tese, podemos afirmar que se apresenta com uma organização clássica, iniciando-se com o enquadramento teórico, de seguida com a metodologia da investigação e logo após com a apresentação e análise dos dados.

Ao delinear o nosso enquadramento teórico de referência tivemos em consideração os temas do nosso estudo (Projecto Educativo de Escola e as Políticas Educativas de Educação

Especial/Inclusão), fazendo alusão naturalmente aos conceitos que nos pareceram fundamentais e relevantes para este nosso estudo.

Na investigação empírica a metodologia por nós utilizada pareceu-nos a mais adequada para responder à nossa problemática.

As instituições escolares (Escolas Secundárias e Agrupamentos de Escolas) organizam as práticas educacionais em torno de Projectos Educativos. Estas práticas têm por objecto o aluno enquanto aprendiz e enquanto criança ou jovem a educar. Por extensão, essas práticas incidem sobre a própria organização e funcionamento da instituição escolar e são o suporte às aprendizagens do aluno.

O Projecto Educativo de Escola deve ser pensado e elaborado não esquecendo as crianças com NEE, agentes enriquecedores dos mesmos pois, muitas são as escolas que se esquecem nos seus projectos dos alunos com NEE, o que pode ser visto como um obstáculo à implementação de escolas inclusivas.

A nível legislativo este conceito também está contemplado pois, segundo o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, “O projecto educativo da escola deve conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” e “O projecto educativo da escola deve conter a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.” (artigo 16 n.º 5)

Isto pressupõe uma relação estreita entre o Projecto Educativo e a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola regular.

O estudo que efectuamos leva-nos a concluir que, nos doze estabelecimentos de ensino, apesar de todos eles se regerem por esse documento denominado “Projecto Educativo de Escola”, foram bem distintos os ideais dos participantes na elaboração dos mesmos tendo em consideração as Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão e a importância atribuída às mesmas.

Verificamos quais as Políticas de Inclusão/Educação Especial que se encontram reflectidas nos PEE dos Agrupamentos de Escolas e nos PEE das Escolas Secundárias, considerando as medidas educativas propostas pelos Agrupamentos/Escolas Secundárias (objectivos, estratégias, actividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios), através da análise das nossas grelhas de recolha de dados e assim respondemos à nossa questão principal. Conhecemos também as suas diferenças, através da comparação que efectuamos posteriormente à recolha dos dados.

Também era nossa intenção verificar se as recentes alterações a nível da Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) se encontram reproduzidas nos Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola e nos Projectos Educativos das Escolas Secundárias, sendo esse objectivo

por nós pretendido, e pensamos alcançado, através da análise que efectuamos às grelhas de recolha de dados.

Tentamos também avaliar a prevalência destas medidas (Políticas de Educação Especial/Inclusão) nos PE dos Agrupamentos em detrimento dos PE das Escolas Secundárias o que se veio a comprovar. Mesmo sabendo que não é possível generalizar os resultados obtidos através deste estudo empírico poder-se-á dizer que, nos Projectos Educativos analisados, há uma prevalência de Políticas de Educação Especial nos PE de Agrupamento em relação aos PE das Escolas Secundárias. Isto ficou esclarecido, em nosso entender, a partir dos resultados comparativos das grelhas 13 e 14 e respectiva análise. Pensamos assim ter respondido a outra das nossas questões iniciais.

Podemos então afirmar que as questões levantadas inicialmente foram confirmadas na totalidade, como demonstrámos através da análise e interpretação dos resultados. Em conclusão final, acreditamos ter respondido ao problema. Tínhamos como preocupação do estudo alcançar todos os objectivos propostos e consideramos que isso foi conseguido, quer através da nossa fundamentação teórica, quer através da parte prática.

Concluído o nosso trabalho resta-nos manifestar a nossa apreensão relativamente ao que se perspectiva em alguns Projectos Educativos, principalmente nos das Escolas Secundárias em relação à Educação Especial/Inclusão. Apercebemo-nos que, de uma maneira geral, sobretudo as Escolas Secundárias, ainda não projectam a inclusão da melhor forma não estando em concordância com o que é preconizado a nível legislativo. Estamos a referir-nos, nomeadamente, ao Decreto-Lei 3/2008, que “obriga” a que o Projecto Educativo da Escola deva conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar, com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Deve também conter a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar a alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Apesar da noção de escola inclusiva ter a lei como suporte, os condicionalismos referidos estabelecem grandes entraves para que se verifique com rigor o paradigma da inclusão. Assim sendo, reconhecemos que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações a casos concretos, neste caso acontece. Portanto, a modificação de alguns comportamentos e mentalidades por parte daqueles que elaboram os Projectos Educativos, não passa apenas pela legislação existente, passa também por uma consciencialização plena de que é necessário fomentar uma escola inclusiva, e para isso, tem de saber utilizar o Projecto Educativo de Escola para se poder promover.

Reafirmamos novamente a ideia de que as questões relativas à Educação Especial/Inclusão devem estar no cerne do Projecto Educativo, enquanto espaço estratégico da política educativa



local, definindo neste âmbito as suas linhas orientadoras, o rumo que está consubstanciado na política educativa nacional para que as práticas, os procedimentos e as estruturas organizacionais da escola se venham a transformar em valor educativo para as crianças com NEE. Com essas medidas definidas pela escola, terá a definição das suas linhas "força" no Projecto Educativo, onde todos os actores implicados no processo educativo terão o seu lugar de relevo.

Será de “bom senso” que todas as estruturas educativas existentes reúnam esforços para que a inclusão aconteça hoje e já. É na escola que devem ser criadas as condições ideais de inclusão de todas as crianças nas nossas escolas.

## **Bibliografia**

- AFONSO, A. J. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas, in COSTA, J.A.; MENDES, A. N. e VENTURA A. (org) (2000) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALFERES, V. R. (1997). *Investigação científica em Psicologia*. Teoria e prática. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* - 3.<sup>a</sup> Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação - Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BAIRRÃO, J. (Coord.); FELGUEIRAS, I.; FONTES, P.; PEREIRA, E; VILHENA, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto, in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída, in *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o séc. XXI*. Lisboa: Edições Educa, Fórum Português de Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BARRUECO BARRUECO, A. (1991). Integración en la escuela - Integración escolar, in GONZALEZ, O. (Coord.). *Temas Actuales de Educacion Escolar*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORG, W. R. e GALL, M. D. (1996). *Educational Research*. New York: Long mano
- BRENNAN, W. K. (1988). *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press.

- BRU, M. e NOT, L. (1987). *Ôu va la pedagogie du projet?* Toulouse: Ed. Universitaires du Sud.
- CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local, in *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, O. e PEIXOTO, L. M. (2000). *A escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (CRSE) (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CORREIA, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003a). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão, in CORREIA L. M. (org). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. e GONÇALVES, C.F. (1993). Planificação e Programação em Educação Especial, in ALMEIDA, L.S. *Capacitar a Escola Para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico
- CORREIA, L. M. e MARTINS, A. P. L. (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- CORTESÃO L., LEITE C. e PACHECO J. (2002). *Trabalhar por projectos em Educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- COSTA, A. M. B. (1995). 20 Anos de Educação Especial. *Revista Educação* 10, 5-8.
- COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

- COSTA, J. A. (1994). *Gestão Escolar. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (2003). *O Projecto Educativo de Escola e as políticas educativas locais – Discursos e práticas (2ª Edição)*. Aveiro: Universidade.
- CURADO, A. (1994). “A construção do P.E.E.” in *Noesis (revista)*, nº31, Lisboa, IIE.
- FELGUEIRAS, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar? In *Revista Inovação, Instituto de Inovação Educacional*, Ministério da Educação, vol. 7, n.º 1
- FELGUEIRAS, I. (2009). *A Educação Inclusiva e a CIF*. E-News Instituto Nacional de Reabilitação, nº1/2009
- FERNANDES, A. T. (1988). *Os Fenómenos Políticos - Sociologia do Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, H. (2002). *Educação Especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas da educação (Estudo de Um caso)*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga
- FORMOSINHO, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia de escolas*. Porto: Edições Asa.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. (1995). *Special education ineffective? Immoral? Exceptional Children*, 61, 303-305.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1991). Normalización e Integración, in MAYOR, J. (Dir.) *Manual de Educacion Especial*. Madrid: Anaya.
- GRILO, M. (1997). Intervenção na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In *Actas de Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE.
- GRINSPUN, M. (2001). *A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas Para a Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- HORTA, N. S.; ORTEGA, C.; PIRES, T.; GREGÓRIO, C. e CADIMA, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- JIMÉNEZ, R. B.(1997). Educação Especial e Reforma Educativa, in BAUTISTA, R. (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- KAUFFMAN, J. M. (1995). *Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. Learning Disabilities. Research and Practice*. Vol. 10, (4), 225-238.
- KAUFFMAN, J. M., e HALLAHAN, D.P. (1995). *The illusion of Full Inclusion: a Comprehensive Critique of a Current Special Education Band-Wagon*. Austin: Pro-Ed.
- LEITE, C. (1993). *Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação - Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C; GOMES, L. e FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma - conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LEITE E., MALPIQUE M., SANTOS, M. (1993). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas* (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- LOPES, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM distrital de Braga.
- MACEDO, B. (1993). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Contributo para o Estudo dos processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Educação.
- MACEDO, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MAJÓN, D. G.; GIL, J. R.; Garrido, A. (1997). *Adaptaciones Curriculares*. In R. Bautista (coord). *Necesidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- MARCHESI, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*, in RODRIGUES, D. (org). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas
- MARTINS, G. O. (1997). *Intervenções na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE*. In *Actas de Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE.
- MAYOR, J. (1991). *Educación Especial*, in MAYOR, J. (Dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Grupo ANAYA, S. A. (3.ª edição).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *A Educação Especial na última década: Evolução e Tendências*. Lisboa: DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- OBIN, J. e CROS, F. (1991). *Le Project d'Établissement*. Paris: Éd. Hachette.
- PACTO EDUCATIVO PARA O FUTURO. (1996) Lisboa: Ministério da Educação
- PEREIRA, L. (1984). Evolução Histórica da Educação Especial, in *Deficiência e Motricidade Terapêutica - Departamento de Educação Especial e reabilitação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – ISEF.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. (1995). Integração de Currículo, in *IV Encontro Nacional de Educação Especial*, "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, L. M. (2002). Área de Projecto e integração curricular: o contributo da Biblioteca Escolar, in *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1979). *Expert Meeting on Special Education: Final Report*. Paris: Unesco
- VASCONCELOS, F. N. (1999). *Projecto Educativo Teoria e Práticas nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- WANG, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso, in M. WANG; G. PORTER; M. AINSWORTH. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- WARWICK, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas, in RODRIGUES, D. (org). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- WYNE, M. D. e O'CONNOR, P. D. (1979). *Exceptional children a developmental view*. Toronto: Heath and Co.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 35401/45 de 27 de Dezembro

Decreto-Lei nº 40964/56 de 31 de Dezembro

Decreto-Lei nº 42994/60 de 28 de Maio

Portaria nº 22426/67 de 4 de Janeiro de 1967

Decreto-Lei nº 48485/68 de 12 de Julho de 1968

Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1963

Decreto-Lei nº 346/77 de 20 de Agosto de 1977

Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de Dezembro

Decreto-lei nº 553/80, de 21 de Novembro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro

Decretos-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

Despacho nº 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro de 1990

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto de 1991

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Despacho nº 113/ME/93 de 23 de Junho

Despacho nº 147-B/96, de 1 de Agosto

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho

Despacho nº 105/97 de 29 de Abril de 1997

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto

Decretos-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro de 2001

Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006 de 21 de Setembro de 2006

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril de 2008

## **Documentos Consultados**

Conferência Mundial de Jomtien em 1990 (UNICEF)

Constituição da República Portuguesa de 1976

Declaração de Lisboa 2007

Declaração de Salamanca (1994)

Programa do seu XI Governo Constitucional

Programa do XIII Governo Constitucional

Programa do XVII Governo Constitucional

Programa do XVII Governo Constitucional).

Public Law (1975).

Warnock Report (1978)